PEDAGOGIA PROLETARIA

INFORMES, TESIS Y DEBATES DE LAS

JORNADAS PEDAGOGICAS DE LEIPZIG

ORGANIZADAS POR LA INTERNACIONAL DE LOS TRABAJADORES DE LA ENSEÑANZA

PASCUAS DE 1928

ORDEN DEL DIA DE LAS JORNADAS PEDAGOGICAS

I. Situación del niño proletario.—II. El fin de la educación.—III. Organización de la enseñanza.—IV. Programas y métodos. — V. Disciplina escolar.

Ediciones de la Federación de Maestros - N.º 2 - 1932

PEDAGOGIA PROLETARIA

EDICIONES DE LA FEDERACION
DE MAESTROS DE CHILE ——

PALABRAS INICIALES

La Federación de Maestros de Chile entrega a los educadores y trabajadores del país, las tesis fundamentales de las "Jornadas Pedagógicas" de Leipzig (Alemania) organizadas por la Internacional de Trabajadores de la Enseñanza (ITE) y realizadas en aquella ciudad, en 1928.

Maestros de todos los países imperialistas y coloniales, de diversas razas y tendencias políticas, discutieron y trabajaron en este Congreso sobre los problemas de la educación que afectan al 80 % de la humanidad: las clases proletarias y semiproletarias de todo el mundo.

Por primera vez en un Congreso Mundial de educadores se analiza la educación desde el punto de vista de los intereses del niño proletario, tomando en cuenta las condiciones materiales de su clase y su psicología especial.

La burguesía como clase dominante, ha dado a la educación principios pseudo científicos, por cuanto parten del análisis de las condiciones y necesidades vitales de una ínfima minoría de niños (burgueses y semiburgueses), la de aquellos que tienen posibilidad de prosperar dentro de los marcos de la sociedad capitalista. Pero la enorme masa de niños proletarios, aniquilándose a diario en los trabajos de las fábricas, fundos y minas; consumiéndose físicamente por la desocupación y el hambre de sus padres; con una psicología característica, determinada por las condiciones objetivas de su clase, no ha preocupado jamás a "nuestros flamantes" psicólogos, educadores y biólogos burgueses, encargados de "dar normas científicas" a la educación. Ha sido preciso que los maestros proletarizados de más en más por la descomposición del capitalismo y su ofensiva contra el nivel de vida de las clases laboriosas, reconocieran su condición de explotados, identificándose a través de sus luchas con el proletariado, para que emprendieran el estudio y la defensa de los intereses del niño proletario.

La quiebra del capitalismo mundial ha repercutido intensamente en Chile no sólo en su vida política sino que, y muy especialmente, en su sistema educativo. Los métodos feudales de educación que imperaban libremente antes de la actual crisis, se tornaron ineficaces y hubo entonces necesidad de cambiarlos por otros más de acuerdo con el tono evolutivo del capitalismo. Es así como hemos asistido a una sucesión de "Reformas Educacionales" basadas en teorías utópicas y confusionistas desde 1928 a esta parte (aquel año fué el año socializante de la dic-

tadura Ibañista) que en el fondo no han sido otra cosa que adaptaciones sucesivas de la burguesía criolla y feudal a las exigencias del capitalismo internacional.

La filosofía que ha informado a estas sucesivas reformas es esencialmente idealista, es decir, que parte del principio utópico, según el cual la cultura es el motor transformador de la sociedad y liberador de las masas explotadas.

Conceptos como el "niño biológico", "escuela neutra", "escuela única", desarrollo de lo fundamental humano", etc., ejes de la existencia de organizaciones como la Confederación de Profesores y la Asociación General de Profesores de Chile, (que en el fondo son una sola, puesto que no encarnan sino la reacción desesperada de la democracia liberal burguesa en pleno fracaso) han servido magníficamente a las numerosas dictaduras militares y civilistas para realizar violentas persecuciones a los maestros proletarizados del país.

Hora es, pues, de destruir todo falso concepto en la educación, para asentarla definitivamente sobre bases científicas, es decir, emanadas directamente de las condiciones objetivas de la realidad social.

Esto ha llevado a la Federación de Maestros de Chile a organizar su editorial con publicaciones dirigidas a tal objeto.

Por eso ofrecemos a todos los maestros, trabajadores y personas interesadas en ver para la humanidad días de confraternidad y justicia, (a través del único camino que lleva a una sociedad sin clases, el camino de la lucha de clases) estas tesis que los maestros de la Internacional de Trabajadores de la Enseñanza elaboraron en sus Jornadas Pedagógicas de Leipzig, partiendo de los intereses exclusivos del niño proletario.

El Consejo Directivo de la Federación de Maestros.

Santiago (Chile) Octubre de 1932.

I.—SITUACION DEL NIÑO PROLETARIO

a) SITUACION MATERIAL DEL NIÑO PROLETARIO

por Meta Kraus-Fessel (Berlín)

INFORME

Ayer noche, en el salón de actos del Ayuntamiento, el representante del partido socialdemócrata, al saludarnos, nos dijo que aquí, en Leipzig, nos encontrábamos en tierra de gran importancia histórica, pues aquí habían trabajado dos de los mejores campeones del movimiento obrero: Augusto Bebel y Guillermo Liebknecht. Yo quisiera avivar en vuestra memoria el recuerdo de otros dos campeones del movimiento obrero, que también en Leipzig, y como colaboradores del "Diario del Pueblo", lucharon por la emancipación del proletariado: Franz Mehring y Rosa Luxemburgo.

Cuando en el Parlamento alemán se discutía la ley de protección del trabajo de los niños Rosa Luxemburgo escribió algunas frases que conviene reproducir íntegramente: "Cuando llegue el día en que se cierre la historia de la sociedad capitalista y se enumeren todos sus crímenes, y se sometan al juicio definitivo de una Humanidad mejor, estamos persuadidos de que, de todos sus crímenes, el que más ha de pesar en la balanza de la Historia es el largo tormento de que han sido víctimas los niños proletarios.

"Agotar todas las fuentes de vida en estos seres indefensos, suprimir la alegría del vivir en el umbral mismo de la existencia, destrozar la simiente humana en sus primeros brotes: ese es el pecado más grave que la dominación capitalista comete en la actualidad y esos son igualmente los más criminales ataques que se producen contra el porvenir."

* * *

Determinar la situación material del niño es cosa relativamente fácil cuando ese niño es verdaderamente un elemento del conjunto de la población, como sucede en el seno de la tribu y en los pueblos de civilización primitiva. En esos casos, los niños participan de la vida y de la muerte de su tribu. Cuando la Sociedad primitiva se decide a educar al niño, el derecho de existencia se completa con el derecho a los medios

de subsistencia. Por el contrario, cuando esa Sociedad primitiva teme no poder alimentar a los niños, los mata.

La situación del niño proletario moderno en esta nuestra Sociedad dividida en clases, ofrece brutales contrastes en orden a la tribu primitiva. El niño proletario, desde el punto de vista de los medios de subsistencia, sufre las mismas privaciones que padece el proletariado. Desde hace veinte años se viene escribiendo y hablando constantemente del derecho del niño a la vida. Incluso nos han dicho que vivíamos en el siglo de los niños. ¡El siglo de los niños....! Debemos preguntarnos previamente si ese derecho a la vida, tantas veces proclamado, lleva en sí el derecho a los medios de subsistencia. Y si nos hacemos esa pregunta, quien conozca el miserable vivir de los diferentes grupos proletarios tendrá que contestarse negativamente.

Hay que hacer una distinción. En los Estados capitalistas modernos unos niños viven en sus casas—con sus familias, con sus padres—así, al menos, se dice, aun que sea inexacta esta expresión, ya que los padres, necesitando trabajar, no viven con sus hijos. Otros niños viven en los asilos, en las beneficencias, a cargo del Estado. Los primeros viven a al menos, se dice, aunque sea inexacta esta expresión, ya que los padres, lo que gana la madre y lo que gana a veces el mismo niño, cuando trabaja.

EL PADRE Y LOS SALARIOS: SALARIOS BAJOS, VIDA CARA Y PARA FORZOSO

Si analizamos los salarios de un padre de familia, rápidamente concluiremos que el proletariado lucha con la disminución del poder adquisitivo de su salario. Eso sucedió durante la guerra y eso ha pasado en la postguerra. De ahí las luchas universales sostenidas para conseguir la disminución de su poder adquisitivo. Nosotros tenemos el deber de luchar por los aumentos de los salarios que compensen, en la medida de lo posible. Reaccionar contra ese error tan extendido que no considera las luchas económicas como lo que son en el fondo, es decir, como luchas que los adultos sostienen por su existencia y en favor de sus hijos.

Me limitaré a señalar aquí que los índices de carestía que da el gobierno, son inferiores a la realidad. Es interesante consultar sobre esta materia uno de los cuadernos de las Publicaciones nacionales del Trabajo (Reichsarbeitsblat), editado por la "Oficina de Estadística," en 1909, que contiene datos sobre "852 familias sin fortuna." Estos datos han sido utilizados por Hoellein en su obra Contra la maternidad forzada (págs. 44 a 84). Fué tan cuidadoso el gobierno en el citado trabajo, que, aun hoy, es el más precioso documento para nuestro estudio, al lado de la publicación emprendida en 1909 por la Federación de Metalúrgicos de Alemania, "320 presupuestos de hogares de metalúrgicos" (Stuttgart, 1909). Hay que advertir que estos metalúrgicos son obreros altamente calificados y especialmente remunerados. Las siguientes notas probarán nuestras afirmaciones:

En un 38% de las familias, el marido ganaba, además de su jornal ordinario, otro accesorio; en un 32,6%, la misma familia parti-

cipaba en la producción; y en un 13,2%, los hijos proporcionaban ingresos a la familia.

Las 852 familias se reparten en cinco categorías, según sus ingresos, con gastos anuales de 1,200 a 3,000 marcos.

Se examina a continuación cómo debe cifrarse el consumo anual de medios de subsistencia, según el número de individuos que componen la familia, tomando como módulo la ración distribuída por la Marina alemana al marinero, y el mínimum de subsistencia calculado por el profesor Henningsen.

El resultado de la investigación acusaba que "ninguna de las familias, ni aun entre las más favorecidas, alcanzaba, ni siquiera se aproximaba, al nivel de consumo del marino."

Entre las familias del primer grupo (hasta 1,200 marcos), y lo mismo en las del segundo (hasta 1,600), sólo una consumía la cantidad de carne correspondiente al mínimo de Henningsen; en el tercer grupo (de 1,600 a 2,000 marcos), se encuentran cuatro familias sin hijos que lo alcanzan, y en los grupos cuarto y quinto (2,000 a 3,000 marcos), los hogares sin hijos o con uno solo.

A consumir la ración necesaria de grasa, según la norma de Henningsen, llega una sola familia, compuesta de tres personas, en el primer grupo; ninguna, en el segundo; las formadas por dos individuos viudos en el tercero, y de las comprendidas en los dos últimos, solamente las formadas por dos, tres o siete. Absolutamente ninguna familia llega en el consumo de leche a la ración exigida por Henningsen.

En el curso de los debates de la Dieta prusiana sobre el presupuesto del Ministerio de Previsión Social, el 9 de febrero de 1928, la baronesa Dra. Watter, miembro del partido alemán nacional, decía "¡que era preciso elevar el consumo de leche, influyendo en el pueblo por la educación!" La producción nacional pone a disposición de cada ciudadano alemán 0,80 litro de leche, según decía, y éstos no consumen más de un cuarto o un tercio, según muestran las estadísticas de Berlín.

No hay una sola familia en las categorías cuyos gastos son inferiores a 1,600 marcos, que alcance en el consumo de patatas el nivel fijado por Henningsen, ni el mínimo de 183,5 kilógramos de pan por año.

Observa más adelante Hollein: "Siempre hemos notado una tendencia, tan fuerte como regular, a la disminución de los gastos en cuidados corporales e higiénicos proporcional al aumento del efectivo familiar."

"También disminuyen los gastos de educación al aumentar la familia."

Sobre estos datos, por eso comunico, habré de fundar mis indicaciones ulteriores.

En efecto; habéis visto que en las condiciones de trabajo normales, en un tiempo en que el nivel de los salarios y el coste de la vida eran relativamente estables, el jornal del obrero no alcanzaba a cubrir sus necesidades y las de su familia.

Ahora, pasada aquella época, se ha comprobado en todos los Estados un considerable decrecimiento del salario real; ha sido aumentado el salario nominal, pero queda muy por debajo del coste de la vida. Así lo prueban las estadísticas que tengo a la vista respecto a los salarios reales

en Dinamarca, Noruega, Suecia, Francia, Estados Unidos, Australia, Gran Bretaña y Alemania, según la Revista Internacional del Trabajo, febrero de 1928 (Richardson, p. 190), de donde he tomado estas indicaciones.

Dejemos Alemania, para ocuparnos de la situación del niño proletario en América. Allí también se han hecho cálculos para establecer el mínimo de gastos necesarios a un matrimonio y sus hijos. En muchas ciudades, estos cálculos han servido de base a las reivindicaciones corporativas.

Según los cálculos de la Oficina del Trabajo de los Estados Unidos, este mínimo, en junio de 1927, para una familia obrera de tres hijos, era de 2,188 dólares: debía ganar el padre, durante todo el año, por lo menos 42 dólares semanales. De no ser así, sobrevenía el abandono de los hijos por la madre o la miseria de la familia.

Pero, en realidad, en lugar del promedio de 42 dólares por semana —que en los trabajos agrícolas, dado su carácter intermitente, debía reemplazarse por el de 56—el salario no llegaba más que a 35; o sea, que existía un déficit del 30%. Lo que significa, desde nuestro punto de vista, que al niño le faltaba un tercio de su alimentación para cubrir el mínimo de subsistencia.

Pero, ¿qué debe entenderse por mínimo de subsistencia? Alimento, vestidos y habitación, suele contestarse. A continuación hay que agregar: educación y formación profesional.

Así consideradas las cosas, hemos de notar, que el niño en la sociedad capitalista no puede satisfacer el mínimo de sus necesidades, ni aun en el caso de que su padre sea un obrero altamente calificado.

Pero hay aún otro grupo de padres dentro del proletariado, un grupo numeroso, incapacitado para asegurar a sus hijos, no el simple mínimo de medios de existencia, sino, hablando en general, el menor apoyo: el grupo de los sin trabajo.

Según los datos publicados por Albert Thomas, Director de la Oficina Internacional del Trabajo de Ginebra, en su memoria de julio de 1927, el número de parados no baja de diez millones, sin contar las falsificaciones deliberadas y las informaciones insuficientes respecto a una serie de países.

Agrega Albert Thomas el siguiente cuadro de países que tienen establecido el seguro legal contra el paro, con indicación aproximada de los obreros a él acogidos:

Alemania	16.500,000
Australia y Queesland	150,000
Austria	1.000,000
Bélgica	600,000
Bulgaria	
Dinamarca	250,000
España	
Finlandia	25,000
Francia	120,000
Estado Libre de Irlanda	240,000
Gran Bretaña e Irlanda del Norte	12.000,000

Italia	3.000.000
Luxemburgo	
Noruega	50,000
Países Bajos	280,000
Polonia	1,200,000
Suiza	200,000
Tcheco - Eslovaquia	1.000,000
Unión Soviética	7.750,000

Dice después Albert Thomas, con toda honradez, que en muchos de estos países no se aplica la ley de seguro o está muy limitada. De donde deducimos, **que no es sólo en Alemania donde las leyes sociales suelen limitar su eficacia a figurar tan sólo en el papel.**

Alemania, con su población de cerca de 65 millones de habitantes, con su gran desarrollo industrial, ha llegado a tal situación en este año de 1928, que la cifra de parados alcanza casi el primer cuarto del segundo millón. Para la Unión Soviética, país de industria poco desarrollada, indica Albert Thomas 2.000.000 de parados, de suerte que allí, con una población de 130 millones de habitantes, apenas hay más parados que entre nosotros; téngase en cuenta, además, como diferencia, que muchas de nuestras empresas están cerradas y que el proceso de racionalización capitalista es la causa del hambre que sufren nuestros parados y sus hijos, mientras que en la Unión Soviética, todas las fuerzas van entrando en tensión para crear su industria, todavía poco importante y destruída por la guerra y las luchas civiles.

Señala Albert Thomas aumento del paro en 1926 en Chile, España, Grecia, Palestina y Portugal.

Examinemos el plan de seguro oficial propuesto en Inglaterra. La comisión creada en 10 de noviembre de 1925 por el Ministerio del Trabajo ha emitido un notable informe (London, H. M. Stationary Office. 1927): las primas de seguro se pagan por los patronos, el Estado y los asalariados, por partes iguales. Esta distribución en partes iguales; envuelve, naturalmente, una desigualdad: la suma que el obrero resta al mínimo necesario para su sostenimiento no puede, de ningún modo, representar el mismo valor que la que el patrono descuenta de sus beneficios.

La caja de seguro contra el paro tenía, en abril de 1925, un pasivo de 7.100,000 libras esterlinas. En diciembre de 1926, a causa de la huelga de mineros y de la general sostenida por los trabajadores para mejorar su propia suerte y la de sus hijos, el pasivo se elevó a 21 millones. Son dignas de mención, entre otras, las publicaciones de las asociaciones de maestros, que señalan la **horrorosa miseria de los distritos mineros de Inglaterra**: los alumnos de las escuelas no desayunan ni almuerzan,—dicen, —vienen cubiertos de harapos miserables, o faltan por no tener zapatos ni calcetines. Y este ha sido el momento elegido para amenazar a sus padres con una disminución del 12% en sus salarios.

La Comisión afirma que no hay medio de liquidar el pasivo de 21 millones de libras con los ingresos determinados por la ley, y propone, como solución del déficit, una elevación temporal de las cotizaciones a las tres categorías de contribuyentes: en resumen, que para cubrir el pasivo,

creado por la resistencia de los patronos a las reivindicaciones obreras relativas al percibo de un justo salario, se quiere recurrir a nuevos descuentos, que deberán sufrir los trabajadores de ambos sexos comprendidos entre los 14 y los 18 años. Esto es lo que significa, en régimen capitalista, el seguro contra el paro forzoso.

En Alemania, donde ya está en vigor el seguro, es tan pequeña la indemnización del parado, que difícilmente podrá sostenerse con ella, ni aun durante pocos días.

Hay, con todo, un decreto reciente de la "Oficina nacional de Colocaciones y Seguro contra el paro," que autoriza a los presidentes de las "Oficinas locales del Trabajo," "en casos especiales," es decir, "¡sólo en los casos en que el interés del parado y de su familia exijan absolutamente tan sensible intervención en el campo de la autoridad familiar!", a descontar de la indemnización, y pagar directamente al casero el importe del alquiler. Se recomienda, naturalmente, que se cuide de "¡que las demás necesidades vitales del parado y su familia queden cubiertas!"

LA MADRE Y EL SALARIO

Después de haber indicado en este veloz resumen la situación del padre de la familia obrera, voy a examinar el trabajo del niño y de la mujer, uno de los más tristes capítulos de este estudio.

Lo mismo que el obrero lucha contra la miseria, su mujer y sus hijos tienen que defenderse contra la **explotación llevada al último extremo.** Pero, como la mujer y el niño, cuando van a la fábrica, lo hacen llevados por la situación angustiosa del hogar, su éxito es más difícil, no están en condiciones de poner en juego fuerzas de defensa.

En Alemania acaba de promulgarse, provocada por las decisiones de la Conferencia Internacional del Trabajo de Washington, la "Ley sobre el trabajo antes y después del parto," que viene a unirse a la anterior legislación social. Es Alemania el primer país de la Europa capitalista que, por la ley que entró en vigor en 1.º de agosto de 1927, ha ratificado dicho convenio.

El profesor Rott (Cuadernos de la Cruz Roja alemana, 6.º año, N.o 12) dice de esta ley, que representa un gran progreso porque, de un modo general, comprende a todas las obreras. Pero, en lo que dice a continuación, nos demuestra que, por desgracia, las mujeres que trabajan en la agricultura, silvicultura, pisicultura y ganadería, lo mismo que las ocupadas en la economía doméstica, están excluídas de los beneficios de esa ley. No existe, como se ve, la protección real para la madre y el recién nacido en Alemania. Sólo se hace efectiva en la Unión Soviética, donde, ocho semanas antes y otras tantas después del parto, la madre recibe el importe íntegro de su salario y no una insignificante asignación de alumbramiento o de lactancia.

Cedo la palabra a los Inspectores del Trabajo de Sajonia: éstos dicen, "que el 56,3% de las mujeres en cinta, trabajan hasta el día del alumbramiento, o hasta la víspera, sean o no casadas." Los mismos Inspectores agregan que, "todavía en 1926, a pesar de existir la indemnización del parto, a partir de la sexta semana antes del alumbramiento,

no observaron las consecuencias de la mejora. Tampoco tiene efectividad el reposo de las seis semanas siguientes al parto en una gran cantidad de mujeres. "¡por razones financieras exclusivamente!" Para burlar la ley, buscan otro trabajo y ocultan su reciente maternidad.

Según Elena Simón (cuadernos de la Cruz Roja alemana, 6.o año, N.o 11), el número de mujeres ocupadas en la producción alemana ha pasado, de ocho millones y cuarto, en 1907, a doce millones, en 1925, fecha del último censo; lo que supone un aumento de casi la mitad.

Teniendo en cuenta que en la agricultura encontramos ocupadas 5 millones de mujeres y en el servicio doméstico uno y medio, que hacen un total de seis millones y medio, resulta que más de la mitad de las trabajadoras, según la ley de 1.º de agosto de 1927, están excluídas de la protección a la maternidad. A estas cifras hay que agregar tres millones y medio de mujeres que trabajan en el interior de la familia, en el laboreo de campos y bosques, con tarea a veces más dura que la de las asalariadas, porque, el trabajo de los hombres, bajo el peso de los impuestos, ni siquiera consigue arrancar la subsistencia de la familia a sus reducidas o pobres tierras.

La guerra ha hecho subir en Inglaterra el número de mujeres empleadas en la producción casi en 1,500,000 unidades. En julio de 1914, ocupaba la industria inglesa 2,176,000 mujeres; en abril de 1918, se encuentra aumentado el número en 537,000, dedicadas principalmente a las industrias químicas y metalúrgicas. Están excluídas de estas cifras las ocupadas en las industrias del Estado (armamentos y municiones). Las estadísticas no contienen ningún dato sobre el número de embarazadas o madres de niños de corta edad, pero se cree que es bastante elevado.

En América, las mujeres son también impelidas, por necesidades económicas, a participar en la producción fuera del hogar, a lo que se deciden muy pocas, según ha comprobado una información, por "inclinación personal."

El número de mujeres casadas ocupadas en la producción crece regularmente: según la sindicaciones conocidas, se eleva a dos millones. En seis distritos industriales de Filadelfia, por una información se ha comprobado la existencia de 728 madres de familia dedicadas a trabajos industriales, dándose la ocupación de estas mujeres como "necesariamente indispensable al sostenimiento de su hogar;" en efecto:

El 29% trabajan a causa de ser insuficiente el salario del marido;
El 22% por haber muerto éste;
El 14% por enfermedad del jefe de la familia;
El 13% obligadas por abandono del marido;
El 11% por ausencia de todo apoyo marital, y sólo un
11% impelidas por vocación.

El resumen de lo expuesto es "que aumenta el número de niños que nacen muertos."

Inútil creo insistir sobre los efectos de esta situación sobre la maternidad y la infancia.

En Alemania disponemos también sobre este extremo de los informes de la Inspección del Trabajo de Sajonia, que, si no hace una descripción completa, es al menos característica. En Sajonia trabajan, en números redondos, 94,000 niños comprendidos en la edad escolar, el 18% de la población escolar: muchos de ellos en trabajos prohibidos. En el trabajo a domicilio colabora el 75% de los niños, ¡a partir de los tres años! He aquí por qué mi co-informador, el Dr. Doering, puede afirmar que ¡sólo el 10% de los niños desarrollan un buen trabajo escolar!

En las empresas de más de 10 obreros, en Prusia, se han encontrado 694 niños ocupados en trabajos prohibidos, en algunos casos de noche. Han sido castigados por estos hechos 66 patronos de Hanóver, 53 de Erfurt y 34 de Francfort-sur-Oder.

Se ha comprobado la presencia de trece niños menores de 14 años en las minas. Claro que en las minas de China e India se admiten niños desde la edad de tres años, con la disculpa de que allí están bajo la protección de sus padres que trabajan en ellas (informe del gobierno inglés).

Se carece de estadísticas sobre los niños ocupados en Alemania en hospederías, cabarets, carga y descarga y en la industria; pero, en cambio, poseemos datos bastante exactos sobre la agricultura: según Elena Simon, que se basa en indicaciones oficiales, en la agricultura trabajan 1.170,000 niños asalariados, menores de 10 años 500,000 de ellos. Nadie cuida de la salud de estos niños; arrastran sacos de patatas o de remolachas de 100 kilogramos, así se lisian y se debilitan.

Pasemos al país de capitalismo más desarrollado, América.

En 1920, se contaron allí hasta un millón de niños asalariados, comprendidos entre 10 y 15 años, y como el trabajo de los niños crece regularmente en este país, es de suponer que el nivel de la vida obrera desciende también regularmente.

Una información practicada en siete distritos de Nueva Jersey ha descubierto en el trabajo niños de cinco años, un total de 1.131 niños. De los niños empleados ilegalmente, 1.013 tenían menos de 14 años, y el 14% de dicha cifra menos de 8. En dos tercios de los hogares la cocina servía también de taller.

En algunos Estados de América del Norte, está prohibido el trabajo en las fábricas a los menores de 14 años, y no pueden trabajar en las minas los que no llegan a 16; pero la Sección de la Infancia de la Oficina del Trabajo de los Estados Unidos ha comprobado, no el empleo de los niños en algunas horas de trabajo ocasional, sino que la mayoría trabaja en días de clase hasta las 8 de la noche, y una gran parte hasta las diez. Casi la mitad de los niños trabaja el sábado hasta las diez de la noche, y un número bastante considerable hasta las doce o después.

Importa considerar a parte a los niños negros: Según un informe de la Oficina de Comercio, la mortalidad infantil es de un 5,5% entre los negros, no pasando del 3,4% en los blancos. Muchos sindicatos tienen en régimen de disfavor a los negros, respecto a las colocaciones, ¡porque temen que dándoles trabajo aumente en número!

Para los niños que han sufrido la miseria del hogar de sus padres desde antes de nacer, que han tenido que trabajar desde la edad de tres años, y continuar hasta los 14, la Asistencia Social del Estado capitalista se manifiesta en forma de **orientación profesional médica.** En el Curso **sobre la protección del bienestar** (edición del Comité Central para la Protección del Bienestar, 1927, p. 360), escribe la doctora Elena Turnau: "La orientación médica, convienen asombrados los profanos, disuade de la adopción de ciertas profesiones, pero en cambio, no recomienda otras." Por ejemplo: a un tuberculoso hay que recomendarle que evite la profesión que le obligue a permanecer donde haya polvo, pero tampoco se le puede aconsejar que trabaje al aire libre siempre, porque allí también "compromete gravemente su salud." Pero en vez de decir "no se puede aconsejar," habremos de limitarnos a decir "no se debe aconsejar," porque, exigiéndole la tensión de todas las fuerzas disponibles, **el proceso de explotación capitalista no permite curarse al hombre que está enfermo de los pulmones.**

La estadística alemana, nos muestra, que la tuberculosis mata 7,14 individuos de cada 10,000, entre los niños de 14 a 15 años, y 14,43, entre los muchachos de 15 a 20, más en el sexo femenino. Dicho de otro modo, **la tuberculosis duplica sus estragos en el momento en que el niño, ya agotado, entra a ser pasto de la explotación capitalista.** Esta es la edad en que los médicos encuentran sin cesar, como consecuencia de un trabajo prematuro y excesivo, la clorosis, la deformación de la columna vertebral y otras taras.

Hay, sobre este asunto, dos informaciones científicas de gran importancia, la de **Seebohn Rowntree**, en Iglaterra, y la de Niceforo, que ahora vive en Nápoles.

Rowntree ha comprobado que, en la ciudad de York, el 43% de los obreros de salario regular viven pobremente. Distingue con caracteres precisos, dos grados de pobreza: **el 75% de los comprendidos en la primera categoría viven en condiciones de decadencia física, ya porque su salario es corto, ya por tener más de cuatro hijos.**

Niceforo ha sacado otras consecuencias del actual estado de cosas. En las escuelas primarias de Lausanne, ha sometido a **medida y peso a los** niños clasificados en "ricos" y "pobres" por justos motivos, comprobando un atraso notable en el desarrollo de los no pudientes. Con el mismo fin ha estudiado los registros de reclutamiento militar, los cráneos de los cadáveres inhumados en las fosas comunes de los cementerios italianos y los resultados de muchas informaciones anteriores.

Como índices, se servía del contorno del pecho, de capacidad torácica, de la potencia pulmonar, de la fuerza muscular medida por la fuerza de presión de la mano derecha, del perímetro craneano, de la altura de la frente, de la capacidad probable del cráneo, del peso probable del cerebro, 'etc....

De los resultados que obtiene, dice Niceforo que "obligan a creer en la existencia de una ley, según la cual, el desarrollo físico es función directa del plano social en que se vive....".

Estas investigaciones han sido confirmadas por las que la guerra y el período de hambre han hecho emprender en Alemania.

EL PROLETARIADO SUFRE EN SU CARNE, PERO SIGUE SIEMPRE FUERTE POR SU VOLUNTAD REVOLUCIONARIA

La inferioridad física de la clase proletaria es evidente, pero lo que no se mide ni se pesa es su voluntad de romper las cadenas, de elevarse a un nivel de vida digno del ser humano.

En primer lugar, el proletariado, a pesar de su "inferioridad," a pesar de su carácter de clase, "física e intelectualmente retrasada," ha procurado corregir las condiciones defectuosas en que el régimen de clases fuerza a vivir a sus hijos. Así lo prueban los servicios prácticos (asistencia, albergue, alimentación) prestados por el Socorro Obrero Internacional y el Socorro Rojo a los hijos de obreros víctimas del lok-out, huelguistas y presos políticos, ¡no comprendidos en la asistencia social de la democracia burguesa!, como enseñan las leyes balcánicas "de defensa del Estado," al prohibir, bajo pena de prisión, que se dé un pedazo de pan al hijo hambriento del preso político. ¿No es ésta la forma moderna y capitalista del asesinato, de la muerte, del abandono de los niños, que los primitivos practicaron por la ruda necesidad en la lucha por la existencia?

Volvamos la vista una vez más a la Unión Soviética, donde el proletariado como clase ha conquistado el poder político. Sus representantes, que hoy no están aquí, hubieran podido mostrarnos todas las medidas prácticas que un pueblo liberado toma en favor de sus niños desgraciados o hambrientos. Allí se garantiza a la madre trabajadora una "crèche," un hogar de niños en la misma, donde, mientras ella trabaja, se cuida a su hijo, no viéndose expuesto, antes de los siete años el hijo de la madre obrera, a quedar sin vigilancia. Este hogar está regido por comités elegidos por los obreros de ambos sexos, no por damas que educan a los niños según las conveniencias de la clase dominante, y sostenido por el Comisariato de la Salud Pública.

* * *

Si no tuviese tan limitado el tiempo, podría tratar más a fondo la historia de los esfuerzos llevados a cabo por los sindicatos y partidos para proteger a la infancia, como indicio del desarrollo político de sus organizaciones. Me limitaré a señalar que, actualmente, las principales organizaciones socialdemócratas de protección a la infancia son:

a) Los Amigos de la Infancia, organización internacional;

b) El Bienestar Obrero, organización alemana;

c) Los miembros socialdemócratas de las corporaciones municipales—oficial.—de los Parlamentos de las ciudades, de los diferentes países del Estado alemán.

Todos practican, para proteger a la infancia, una amplia cooperación con los representantes de las organizaciones de la burguesía; hasta el extremo de que las medidas adoptadas y las orientaciones que siguen, no pueden considerarse como uno de los aspectos de la lucha libertadora del proletariado. Sus hogares, sus juegos de vacaciones, sus jardines de la infancia, sus campos, están llenos de espíritu burgués.

Un ejemplo: en el campo de la "República de los Niños," en Seekamp, cerca de Kiel, en el verano de 1927, los millares de obreros que allí se encontraban acogían a Karl Severing, entonces Ministro del Interior de Prusia, y hoy Ministro, también del Interior, en la República alemana, lo mismo que a Max Winter, de Viena, fundador de las organizaciones de "Amigos de la Infancia," con las siguientes frases sacadas de la Constitución de Weimar, pronunciadas a coro: "El Estado alemán es una República. Todo poder viene del pueblo." Estas frases están en flagrante contradicción con los hechos; engañan a los niños y adolescentes sobre la verdadera situación de la clase obrera, los apartan de la lucha libertadora del proletariado, y desarrollan en ellos una ideología que les hace desentenderse de esta lucha. Este proceso es el síntoma de que la burguesía ha hecho la conquista ideológica de las organizaciones socialdemócratas.

Las organizaciones de asistencia, de protección de la infancia y de solidaridad que ha suscitado el partido comunista, especialmente el Socorro Obrero Internacional y el Socorro Rojo Internacional, constituyen, sin duda alguna, tanto por su fundación, como por el espíritu que las anima, un elemento de la lucha libertadora del proletariado; pero práctica e ideológicamente, contrarían su influencia el aparato de coacción y las medidas de terror del Estado capitalista.

En consecuencia, puede decirse que el Estado capitalista trata de impedir la protección del niño proletario, cuando ésta constituye un aspecto de la lucha de liberación del proletariado, ya con la conquista ideológica de las organizaciones socialdemócratas, ya con las medidas de represión y terror de que hace objeto a las organizaciones suscitadas por el Partido Comunista.

Tiene que representar el proletariado que lucha, por medio de sus organizaciones socialdemócratas y comunistas, en lo que se refiere a protección de la infancia, como en los demás aspectos de su actividad, un papel defensivo. En el Estado en que la victoria ha puesto en manos de la clase obrera el poder, se imponen al proletariado, con respecto a la infancia, otros deberes: allí no se puede limitar a la defensa, tiene ante sí un trabajo de edificación. Ya sabemos lo que los padres obreros hacen por sus hijos cuando han conseguido abatir el régimen que les forzaba a llevar una vida indigna del hombre.

Quiero terminar preguntando:

¿Creeis que se sirven los intereses del niño proletario limitándose a llenar fichas y contar dónde y cuántos niños trabajan, y en qué condiciones, etc....?

¿Creéis así cumplidos los deberes hacia esos "seres sin defensa" de que hablaba Rosa Luxemburgo? ¿O bien, opináis, como yo, que, además de llenar fichas, hemos de combatir si queremos garantizar al niño proletario su derecho a la existencia?

Tesis

INTRODUCCION

I.—¿Qué factores determinan la situación material del niño proletario?

a) Los medios materiales de los padres y su voluntad para hacer que el niño los aproveche.

b) Los medios materiales de la sociedad y sus decisiones para hacer que los aprovechen los padres (caso del niño dentro de la familia), o el mismo niño (caso del niño atendido directamente).

c) La interacción de estos dos factores está determinada por la organización económica y política en que viven el niño y sus padres.

II.—¿Qué valor se atribuye al niño?

a) En los estados inferiores de la sociedad—anteriores a la división en clases,— el niño es diversamente apreciado, según coonstituya peso o colaboración en la lucha por la existencia que han de sostener los adultos.

b) En los estados superiores de la sociedad—ya divididos en clases dominantes o privilegiadas y clases explotadas,— los niños son apreciados según la clase a que pertenecen.

c) Los niños de la tribu, de la familia patriarcal o de la aldea, son, en conjunto, cuidados del mismo modo; los niños de la sociedad dividida en clases, reciben diverso trato, y si pertenecen a la explotada, son apreciados según sean un provecho o una carga para la clase dominadora.

Es un error o una enorme hipocresía hablar de los niños, en la sociedad dividida en clases, como si fuesen "¡hijos de la nación!"

El Estado capitalista tiene dos clases de niños y les atribuye distinto valor, según la clase a que pertenecen.

II.—¿Qué fin persigue la sociedad al educar a la nueva generación?

a) Cada sociedad se propone reglamentar la situación de los niños de tal suerte, que lleguen a ser "miembros útiles a la sociedad humana"; dicho de otro modo: de tal suerte, que lleguen a poder llenar del modo más perfecto posible las funciones sociales indispensables.

b) En la sociedad que aun no se ha dividido en clases se alcanza este fin por un proceso único.

c) La sociedad que el capitalismo ha dividido en clases, también se propone capacitar al niño para que desempeñe las funciones necesarias, desde el punto de vista de las clases.

d) Existe una oposición perpetua en el seno del Estado capitalista, respecto al objeto de la educación: 1.º La clase dominante desea educar a los niños de la clase explotada de tal suerte, que puedan desempeñar, con la mayor perfección posible, las funciones que para su utilidad juzga necesarias; por otra parte, quiere educar a los suyos de modo que se capaciten para las funciones que en su clase necesita; 2) las clases explotadas, cuando llegan a ser consciente del régimen de clases, y conocen la situación de la suya, asignan a la educación el objeto de desarrollar a sus hijos para que cumplan, lo más perfectamente posible, las funciones que creen privativas de su clase (liberación del obrerismo, desaparición del yugo capitalista).

Primera Parte

LOS DERECHOS FUNDAMENTALES DEL NIÑO

I.—El derecho a la vida.

a) El derecho del niño a la vida — del hijo de familia, del hijo del prójimo, del niño perteneciente a la tribu enemiga o a otra clase social—está reglado tan desigualmente, como desigual es su propio valor social. Se juzga siempre de este valor según las necesidades de la tribu o del Estado (muerte de los niños en el derecho romano, abandono de los niños practicado por los griegos, romanos, germanos e indios). El niño no goza más que de un relativo derecho a la existencia;

b) El derecho intangible del niño a la existencia, se establece por primera vez en los pueblos para quienes los niños son una necesidad para el desarrollo económico del país, y en los que se forman según concepciones religiosas que proclaman dicho derecho.

II.—¿Lleva consigo el derecho del niño a la vida el derecho también a los medios de subsistencia?

a) Una vez que el niño ha visto reconocido su derecho a la vida —en casos particulares o como regla general—, se establece, unido a él, el derecho a los medios para conservarla, y a la educación, que debe hacerlo hombre capaz de vivir y trabajar.

He aquí los medios de subsistencia: alimentación, vestidos, albergue. Y agréguese, para los estados sociales avanzados, educación y capacitación para el trabajo.

III.—Los medios de subsistencia del niño dependen de la sociedad en que vive.

a) En los pueblos de civilización inferior—antes de la división en clases—los niños tienen las mismas posibilidades de satisfacer sus necesidades vitales que los adultos de su tribu o de su pueblo, viven y perecen con éstos;

b) En los pueblos que han alcanzado un grado superior de civilización—en los que ya está iniciado el proceso de formación de clases y el privilegio—los niños viven según las condiciones de la clase a que pertenecen:

1.º Los de la clase dominante o privilegiada, reciben suficientes, y hasta abundantes, medios de subsistencia;

2.º Los niños de la clase explotada, participan de los medios que la clase explotadora concede a la suya, del producto del trabajo de éstas. Así es que, los niños proletarios, tienen tan pocos elementos como la clase en que han nacido;

c) En los tiempos de aprovisionamiento difícil—guerras, perturbaciones económicas que siguen a los fracasos militares, contiendas civiles, trastornos políticos, crisis de la economía capitalista—los niños de la clase explotada, en el Estado capitalista, al verse privados de los medios de existencia, se encuentran, como sus familiares, en peligro de perecer.

IV.—Causas de limitación del derecho a la vida de los niños proletarios dentro del Estado capitalista.

a) En el seno de sistemas económicos que hacen consistir el valor de los explotados en el número y en la fuerza física—economía antigua fundada en la esclavitud, organización patriarcal—, el desarrollo de niños sanos capaces de producir, se impone como necesidad económica;

b) En el sistema capitalista, ya en pleno desarrollo del maquinismo y de la división del trabajo, no es la fuerza física, sino el empleo precoz de la mano de obra joven, la destreza, el embrutecimiento, que se hace necesario para cumplir la tarea, lo que constituye el valor económico de los explotados, y la clase dominante se interesa porque la nueva generación responda a estas necesidades económicas. Al mismo tiempo, en el interior del sistema se observa superabundante oferta de fuerza de trabajo y la formación de un "ejército de reserva industrial", que pueden considerarse, a la vez, como necesidades de la economía y como causa de depauperación, de proletarización.

V.—Cómo reconoce el Estado capitalista el derecho del niño a la existencia.

a) Los Estados capitalistas reconocen, teóricamente, el derecho del niño a la existencia; castigan el que se les dé muerte o se les abandone;

b) En la práctica no está reconocido el derecho de los niños a la vida, si pertenecen a la clase explotada, a la masa laboriosa, puesto que se impone a los padres el deber de sostenerlos—deber de asistencia de los ascendientes—, al mismo tiempo que, como miembros del grupo sojuzgado, se les retiene la parte que conviene del producto de su trabajo y, por consiguiente, los medios necesarios para cumplir el deber de sostener a sus hijos.

Segunda Parte

LOS DAÑOS QUE EL CAPITALISMO CAUSA A LA SOCIEDAD CON SU ORGANIZACION ECONOMICA, Y MEDIOS DE QUE SE VALE PARA ASEGURAR LA VIDA DE SUS ESTADOS

I.—Los medios materiales de atender a la subsistencia del niño en el Estado capitalista.

a) El salario del padre;

b) Lo que gana la madre;

c) Extensión y producto del trabajo asalariado de los niños; cuidados domésticos, trabajo a domicilio, agrícola, de taller y fábrica, en las minas; etc.

e) Los hijos de las víctimas de la guerra;

d) Los hijos de los "sin trabajo";

f) Niños asilados con fondos públicos (huérfanos y niños indigentes;

g) La habitación o albergue;

h) El vestido.

II.—Efectos físicos y psíquicos que el sistema capitalista produce en la sociedad.

a) Línea de demarcación de la pobreza;
b) Inferioridad física y fisiológica;
c) Estadística de nacimientos (el niño proletario en el seno materno; el hambre, el trabajo penoso, la prisión de la mujer embarazada);
d) Mortalidad;
e) Estadística de los niños comprendidos en la edad escolar;
f) Estadística de niños retrasados al comenzar la edad escolar;
g) Ineptitud profesional en el momento de comenzar el período de aprendizaje.

III.—El sistema capitalista pone en peligro de agotamiento a la sociedad. Condenación de la sociedad capitalista.
a) Estadística de los jóvenes en servicio militar;
b) Gran mortalidad de los niños de pecho;
c) Disminución de nacimientos;
d) Extensión de la tuberculosis y otras plagas sociales.

IV.—Investigaciones científicas (descripción de la situación social).

V.—La política social del capitalismo como función reparadora y medio de defensa contra el peligro de agotamiento producido por el sistema económico del capitalismo.
a) Los comienzos: protección de la obrera, legislación sobre el trabajo de los niños;
b) De la protección de la infancia y la juventud (obras sociales, intervención del Estado en las mismas);
c) La organización internacional de estas obras de la sociedad capitalista.—Reunión de organizaciones independientes.—Declaración de los derechos del niño hecha en Ginebra.—Coordinación en el seno de la S.D.N.—Las dos comisiones de la S.D.N. para la protección de la infancia y la juventud.

VI.—Caracteres de la política social del capitalismo.
a) Su fracaso tanto en el terreno legislativo como en el presupuestario;
b) Su fracaso en tiempos de crisis, guerras y otras circunstancias de peligro, luchas económicas (lock-outs y huelgas).

Tercera Parte

LA CLASE OBRERA LUCHA PARA PROTEGER EL DERECHO DE SUS HIJOS A LA VIDA

I.—Dentro del Estado capitalista.
a) Importancia de la organización del proletariado para esta tarea;
b) Los sindicatos.—El programa de protección de la infancia de la F.S.I.—La comisión de protección de la infancia;
c) Los partidos socialdemócratas y la protección de la infancia. "Los Amigos de la Infancia" (Kinderfreunde). El Bienestar obrero;
d) Organizaciones proletarias al margen de los partidos, con fines revolucionarios: Socorro Obrero Internacional, Socorro Rojo Internacional;

c) Medidas de lucha tomadas por el Estado capitalista contra la actividad proletaria de protección a la infancia.—Conquista ideológica de las organizaciones socialdemócratas. Medidas de terror contra las organizaciones de orientación revolucionaria.

II.—Después de la victoria de la clase obrera y su conquista del poder político.

a) La Unión de las Repúblicas Socialistas Soviéticas y su sistema de protección del derecho de los niños a la vida;

b) Todos los medios y todas las fuerzas se ponen en acción;

c) La política social de la Rusia Soviética como función reparadora, en la legislación y en las instituciones modelo de protección a la infancia.

b) LA SITUACION PSICOLOGICA DEL NIÑO PROLETARIO

por Max Doering.

DIRECTOR DEL INSTITUTO DE PEDAGOGIA EXPERIMENTAL Y DE PSICOLOGIA DE LA "UNION DE MAESTROS" DE LEIPZIG

Tesis

En 1911, Otto Ruhl decía en la introducción de su célebre monografía "El niño proletario": "El niño proletario espera aún que un investigador lo descubra y escriba su biografía"; la afirmación sigue en pie: todavía carecemos de la obra fundamental.

Tenemos a nuestra disposición artículos y preciosos documentos, numerosos y varios; podemos conocer bien el ambiente del niño proletario; pero nadie ha trazado aún, con bastante autoridad y precisión, sus rasgos psicológicos, de cuya falta no nos consuela el observar lagunas, mayores si cabe, en el estudio psicológico de la infancia de otros tipos sociales, como los burgueses, campesinos, etc.

Otto Rühle era demasiado modesto para atribuirse la investigación y descubrimiento del niño proletario. Espontáneamente dice, que su movimiento recibió vivo impulso en la obrita de Warner Sombart sobre el proletariado, y hemos de convenir hoy, en que las avisadas y pertinentes notas de Sombart expresaban ya todo lo esencial sobre el niño proletario. Rühle tuvo, por lo menos, el mérito de tomar su defensa, con todo el ardor combativo característico de su personalidad. Jamás ha dejado de luchar por la mejora de la situación material del niño, lo mismo que por introducir formas de educación más humanas en el seno de la familia proletaria.

En su libro más reciente, "El alma del niño proletario", también ha intentado Rühle trazar nuevas vías para la solución de los problemas psicológicos. La tentativa se caracteriza por la elección, casi exclusiva, de la Psicología individual de Alfred Adler como base teórica y científica.

Reconociendo que la teoría de Adler contiene muchos datos fecundos, precisamente para el conocimiento del niño proletario, se ve al mismo tiempo que es demasiado limitada para servir de base única a una psicología general del mismo, sin contar que, sus teoremas, preceptos y dogmas, no siempre son absolutamente convincentes. Para estudiar al niño proletario, no podemos dejarnos llevar por una dirección única.

Hoy, que la enorme mayoría de nuestra juventud escolar se compone de niños proletarios, tenemos un regular conocimiento de ellos; pero cuando hay institutos para el estudio de investigación sobre materias textiles, cuero, hulla, etc....., bien podía consagrarse algún dinero al estudio de estos niños, no fundando un nuevo Instituto, sino haciendo posibles las comprobaciones e informaciones de gran alcance, que son superiores a los medios del investigador aislado.

EL NIÑO PROLETARIO Y SU MEDIO

El niño proletario nace en una familia cuyo nivel de vida se mantiene constantemente próximo al mínimo necesario para la subsistencia, casi siempre más bajo. Esta familia no puede sortear los golpes del destino y las adversidades económicas, "que alcanzan rudamente de rachazo a sus hijos, sin perder nada de su fuerza".

La psicología del niño proletario debe evidenciar sus particularidades mentales, en función de su posición social, concediendo la importancia que tienen a todos los factores que definen el medio.

Precisamente ahora acaban de hacerse investigaciones sobre el medio, considerado desde el punto de vista pedagógico. Dos trabajos recientes, uno de Busemann (Estudio pedagógico del medio, 1927) y otro de Popp (El medio pedagógico, 1923), merecen ser citados.

Limitándonos a lo esencial, hemos de observar que no basta, como ordinariamente se hace, distinguir, objetiva y cualitativamente, diversos tipos de medio social; el análisis de medios idénticos nos muestra grandes diferencias en sus efectos mentales, según la naturaleza de las personas que en ellos viven, según el modo como el niño reacciona ante los diferentes elementos constitutivos del ambiente. Las reacciones de dos gemelos, que crecen en idénticas condiciones, pueden proporcionar el interesante ejemplo de ser completamente diferentes. El niño actúa según sus disposiciones, según su naturaleza individual: a determinadas influencias del medio, lo veremos responder inmediatamente con la aceptación, la adaptación o la repulsa.

Las anteriores distinciones no impiden que en una extensa zona central de la escala de variaciones reine conformidad, debida a las grandes influencias elementales del medio. Este medio proletario—caracterizado por la insuficiencia, la parsimonia, la miseria, la debilidad material y cultural—ejerce sus fatales influencias.

El examen del medio y el problema de las "disposiciones", ya aludido, nos llevan a tener en cuenta el factor herencia. El sistema formado por estas tres fuerzas constituye el problema capital de los debates actuales sobre la repartición de aptitudes.

Se afirma que es relativamente reducido en las capas inferiores el número de niños bien dotados. Así se quiere explicar, en parte, lo exiguo que es proporcionalmente el número de alumnos proletarios en las escuelas secundarias. Como tales afirmaciones conducen a degradar, desde el punto de vista intelectual, al niño proletario, favoreciendo, gracias a falsas hipótesis, el que se le restrinjan sus posibilidades culturales, conviene examinar a fondo la cuestión.

Se han tomado como base algunas estadísticas, resultando de la última información de la Oficina de Estadística de Prusia, cuidadosamente hecha, acerca del origen social de los alumnos masculinos de enseñanza secundaria, que en números redondos un 22 % de aquéllos provienen de las clases superiores; el 68 %, de la clase media y sólo el 10 % del proletariado, a pesar de que a éste pertenece el 70 % de la población. Aun más débil, según la Oficina Nacional de Estadística, es la proporción de estudiantes procedentes de las clases inferiores en la enseñanza superior, ya que no pasa del 2,2 %.

Consultando notas de los trabajos escolares se obtienen cifras como las siguientes: en Glauchau, al comparar 18,000 alumnos primarios, se ve que de cada 100 niños hijos de universitarios, 50 obtienen notas buenas y excelentes, mientras que sólo 10 hijos de obreros, en una centena, obtienen el mismo resultado.

En fin, cuando echan mano a los "tests", pruebas especiales de la inteligencia de los alumnos, encuentran, como el americano Terman, que, de 1,000 niños bien dotados en todos los tipos de escuela, examinados psicológicamente por él y sus colaboradores, el 26,8 % procedían de la capa social superior, y el 1,3 % solamente, de la inferior.

Todas estas cifras han llamado la atención y han sido explotadas en el campo de la política social. Pero en varias ocasiones se ha hecho una penetrante crítica de ellas; el profesor Baron, doctor en Medicina y Filosofía, dice al analizarlas: "Las diferencias comprobadas obedecen en primer lugar a la situación económica de los padres, que se horrorizan ante la perspectiva de tener que procurar a sus hijos, hasta los 18 o 19 años, la retribución escolar, vestidos, alimentos, libros, etc.....".

Tampoco produce efectos el auxilio a los niños bien dotados, "son muchos los padres que evitan percibirlo, pues saben que, a pesar de todos los socorros, aun seguirá gravitando sobre ellos una insoportable carga". Resulta, pues, que el proletariado no muestra más que una fracción de sus niños bien dotados, y que las estadísticas prusianas no significan nada. Por eso el profesor Baron tiene "como inverosímil que las capas sociales superiores produzcan los niños bien dotados, mientras que, las medias e inferiores sean, en general, las generadoras de los menos inteligentes".

Las notas de clase y los "test" nos llevan a considerar el problema de las disposiciones y la herencia como semejante al de las aptitudes y la producción, a lo que agregaremos la crítica del valor de los métodos empleados.

Las notas de clase—independientemente del carácter subjetivo del juicio del maestro—son notas de producción. Pero la "producción" intelectual lleva consigo, al lado de las disposiciones innatas, una aptitud específica, el factor vigor físico y de medio. Es evidente que estos dos factores pueden influir de tal modo en la producción intelectual del niño, que lleguen a anular sus disposiciones personales. Con bastante frecuencia se han determinado las condiciones de alimentación, albergue y sueño necesarias para que puedan efectuarse los trabajos intelectuales—o para que no puedan efectuarse—. Esta nota es de aplicación también a la comprobación de la inteligencia por los "test". Los métodos de los tests se fundan comúnmente en la comparación con el tipo medio de una edad determinada. Esto conduce necesariamente a no ver individualmente en el niño el ritmo de su desarrollo, y la velocidad de este desarrollo varía según la situación social.

El conocido psicólogo Ernst Meumman, que como William Stern, a quien con frecuencia he de citar, se siente inclinado a creer a la clase proletaria desfavorecida en el reparto de aptitudes, escribe, sin embargo: "Los test no prueban más que un hecho cierto, que el desarrollo de los niños de las capas más pobres lleva retraso respecto al de los que disfrutan mejor posición. Pero esto no significa que el niño cuyo espíritu es más lento en el desarrollo no pueda alcanzar el mismo grado de aptitudes que el que marcha con más velocidad. Digamos más bien, a pesar de los resultados de las pruebas de la inteligencia, que es posible llegue, el término medio de los niños de las clases inferiores, quizás con años de retraso, pero llegando, al mismo grado de aptitudes que en general alcanzan las clases superiores. "El profesor Stern expresa la misma opinión y dice: "que el avance intelectual de los niños de clases sociales superiores, comprobado por la experiencia, caracteriza, en parte, una determinada precocidad, que es imposible utilizar para un pronóstico claro. "La abundancia de estimulantes intelectuales a que se someten los niños de las clases acomodadas desde el primer año de su vida.... desarrollan forzosamente, en una considerable medida, su capacidad de producción intelectual.... Y debemos atribuir la diferencia en el desarrollo mental, a la atmósfera espiritual del medio, singularmente de la casa paterna".

Las observaciones relativas a las influencias intelectuales diferentes ejercidas sobre niños y jóvenes, han impulsado a que se extienda el estudio de la distribución de aptitudes a la parte adulta de la población.

El profesor Hellpach declara: "El argumento de la desigualdad de aptitudes debe manejarse con mucha prudencia: entre las masas de obreros manuales existen millares de personas cuyas capacidades sobrepasan considerablemente a las que, en efecto, utilizan para su oficio. Yo mismo, en campaña, he visto infinidad de inteligencias superiores a la media, y brillantes, entre los simples soldados. Al mismo tiempo iba despertándose en mí la idea de que quizás se concede excesivo valor a la

llamada inteligencia teórica sobre las formas de inteligencias práctica aplicadas a la vida, mal apreciadas hasta hoy.

El problema de la distribución de aptitudes no está todavía definitivamente resuelto. Pero, si es cierto que nadie puede convencer afirmando que la masa de niños proletarios es pobre en aptitudes que pasen notablemente de las comunes, es de esperar que, mejorando las condiciones de vida de los niños, poniendo en práctica nuevas formas de educación y de enseñanza, sirviéndonos de métodos experimentales indiscutibles y más evolucionados, se obtengan otros resultados estadísticos. Ninguna conclusión mejor a este examen que las palabras del profesor universitario Nadler: "¿No es horroroso que hoy, después de 1914 y 1918, aun no se haya terminado con estas calumnias y este orgullo de clase en materia de enseñanza? Se necesita, en verdad, cinismo, para pretender probar con cifras que las aptitudes constituyen un privilegio de la clase superior, y que es vano, por consiguiente, tratar de elevarse estando abajo".

LA VIDA INTELECTUAL DEL NIÑO PROLETARIO

Su nacimiento lanza al niño proletario a ese medio estrecho que es la familia proletaria; a un medio horrorosamente reducido por su espacio material, y necesariamente estrecho espiritualmente. Comienza a vivir privado de su madre, que ha de ir al trabajo; el niño está en la "créche", se queda con la abuela, o es confiado a la vigilancia discutible de otra mujer.... Un reciente procedimiento judicial, que yo he podido estudiar, muestra en qué clase de manos puede caer: aquí se trataba de una antigua prostituta, que había abusado sexualmente de un niño de cinco años y medio. Poco tiempo después, esta misma mujer se encuentra en situación parecida respecto a unas niñas.

El niño proletario crece. Bien pronto, antes de la edad escolar en muchos casos, es abandonado a sí mismo. Inmediatamente comienza a ser útil a su familia; se le encomiendan funciones y tareas domésticas de todas clases; medida, que siendo necesaria, es también perjudicial, pues si bien favorece la formación de la personalidad, ¡agota la vida infantil en su gozosa despreocupación y lo aparta de la serena existencia del juego!

Kenitz acusa: "Trabajo escolar, trabajo asalariado, trabajo doméstico, he aquí la triple producción. Y también la triple explotación, de que son víctimas muchos niños proletarios. La combinación del trabajo escolar y el doméstico pesa sobre la mayor parte, como doble tarea, como doble explotación, a la que se agrega una tercera función en la multitud de niños que se dedican, en casi todas las épocas del año, a trabajos asalariados o agrícolas. Es importante consignar que el número de niñas que se ocupan en este triple trabajo, es doble que el de niños.

La excesiva labor, verdaderos trabajos forzados de la juventud, empobrece el alma del niño y no deja nacer en ella el goce propio y necesario en la actividad laboriosa, su espíritu de trabajo no surge.

El horroroso patio y la calle son las expansiones que tiene la estrechez y la miseria del hogar, y juntos constituyen el medio del niño

proletario. Nadie mejor que el pintor berlinés Heinrich Jille, ha representado este universo en que se mueve el hijo del obrero. Quien trate de sentir sus cuadros, sentirá también la miseria moral que rodea al niño. Pero la calle tiene además otro interés psicológico, sobre todo la calle de las grandes ciudades; es el campo donde se ejercita su actividad, donde se va despertando, la conoce tan bien como su casa. Conoce todas las posibilidades que la calle le puede ofrecer, sus peligros, sus atractivos, sus tentaciones, y a ella se adapta a su modo, que no siempre es reprochable. La multitud de impresiones que allí atraviesan velozmente el cerebro infantil, indudablemente lo estimulan, pero determinan un pensamiento rápido y superficial; su actividad psicológica se beneficia sin cesar con nuevas excitaciones y posibilidades, pero no profundiza en nada.

La calle tiene sus aspectos buenos. Tews hace el elogio de la calle en los términos siguientes: "Aquí es donde el niño de las grandes ciudades adquiere aptitud de crítica para todo elemento extraño, vigila y atiende a lo que sucede a su alrededor. La calle es para él una escuela de filosofía democrática y social. En ella aprende a conocer la igualdad de derechos en su forma más patente, pisa el empedrado de hecho, como miembro en pleno derecho de la gran comunidad de paseantes. No conoce más atenciones que los adultos, lo que quiere decir que el cuidado singular de su seguridad personal es para él el primero de los deberes. Por esto se ve desarrollarse en este niño, relativamente pronto, una clara conciencia".

Esta cita me induce a considerar los tres tipos de niños proletarios como los distinguen Kautz, Langenberg y otros: activo, pasivo y enfermizo. "Al tipo activo pertenecen los niños bien dotados, los que nunca quedan obscurecidos, los que, con sus ojos brillantes, han recibido al nacer una acusada personalidad. Están convencidos de que, para avanzar en la vida, hay que saber abrirse paso entre la multitud y se lanzan con buen humor; alienta en ellos la ambición sin escrúpulos y son osados. Mucho más frecuente es el tipo pasivo; los que en él se incluyen tienen disposiciones normales, pero su fuerza es receptiva, les falta la productiva; son siempre, en todas partes, los niños que más han sufrido la presión aplastante de su medio doméstico".

Hasta aquí seguimos a Kautz. Langenberg escribe: "En fin, tenemos que citar el tipo patológico, los pobres niños abrumados, como Caín, por su falta, por el vicio de otro que, mientras duermen, ronda alrededor de su cama, o muge en las sombras de la calle silenciosa. Estos niños son los que, sin excepción, cubren los efectivos de las escuelas de anormales en sus clases inferiores: entre ellos se reclutan los alumnos que repiten cursos eternamente.

LA MISERIA MORAL DEL NIÑO PROLETARIO

Examinemos ahora la situación moral del niño proletario, echemos una ojeada hacia su vida sentimental y volitiva. Indudablemente los primeros gérmenes de ella nacen de la relación íntima, del tierno

contacto con la madre e inmediatamente se extienden a la asociación familiar.

Sólo una atenta solicitud puede preservar al niño de las perturbaciones físicas y de otra índole que dificultan el equilibrio psicofisiológico, condición previa del desarrollo y organización de una vida efectiva real. Ya he señalado cuales son los graves obstáculos que se oponen, en el seno de la familia proletaria, a este estado normal. "La delicada necesidad de amor que siente el niño queda insatisfecha en las clases proletarias, no porque los padres y los demás parientes no se cuiden de él, sino porque la intensidad de la vida sentimental y psicológica que pueden ofrecerle, queda reducida, rota por los cuidados, la pobreza, la miseria y se reparte entre un gran número de hijos. El pequeño proletario crece, por consiguiente, sin saciar sus apetitos, también desde este punto de vista".

Lo mismo observamos respecto a otras muchas posibilidades de desarrollar la vida afectiva del niño; su casa está vacía y desolada, falta de orden y limpieza, que difícilmente podrán conseguirse; son insuficientes sus vestidos; la alimentación y, por regla general, la vida en común revisten allí formas primitivas. ¿Y qué pasa cuando es tiempo de fecundar la imaginación y sensibilidad infantiles por medio de cuentos, relatos, juegos bien escogidos, fiestas, etc ...? El remedio que la escuela puede proporcionar a todo esto es imperfecto. Carece de tiempo y de fuerza, de esa fuerza íntima que constituye, para el bien como para el mal, superioridad de la familia respecto a la escuela.

¿Y qué decir del principal factor pedagógico, del ejemplo? ¿Del ejemplo que dan los padres, los hermanos, los huéspedes? Naturalmente que en esta materia las diferencias son infinitas. Pero también es evidente que la necesidad, el paro, la miseria de la vivienda, las enfermedades, el alcohol, las desavenencias entre el matrimonio o entre toda la familia, crean necesariamente un medio pedagógico desastroso. Las respuestas de algunos muchachos muestran, con meridiana claridad, emocionantes situaciones familiares; una niña dice: "Lo más triste de nuestra casa es que mi padre pega a mi madre"; y un muchacho, ya crecido, confiesa: "Cuando mi padre viene borracho, escondo el hacha". Suponemos que son excepciones, pero dan mucho que pensar.

Por necesidad biológica, el niño es egocéntrico y egoísta. ¿Pero cómo hacerle experimentar emociones de generosidad dentro de la familia proletaria donde, en medida variable, reina la lucha permanente de todos contra todos? Lo que sucede es, que se endurece y aprende a apartar obstáculos. Por las palabras repugnantes y la conducta villana, se muestra en clase, en ocasiones, algo del espíritu de estos niños.

Su imaginación y sus sueños permanecen siempre en un plano elemental, no son susceptibles, en el buen sentido de la palabra, de gran diferenciación. Experimentan deseos primitivos, dictados por la sed de goces, y buscan ásperamente el satisfacerlos. A la literatura de portera, al alimento espiritual poco apropiado de los periódicos, al mundo ilusorio y engañoso del cinematógrafo y a las alegrías de la plaza pública llena de tumultos, se reduce su contenido. La formación de una escala afinada de valores estéticos, la constitución de un sistema interior de

delicadas inhibiciones morales y de impulsiones preciosas para la sociedad son imposibles. Agregad a esto que la familia proletaria, primitiva y con frecuencia brutal, la pedagogía no está, no puede estar suficientemente desarrollada para llenar las necesidades educativas.

En las grandes ciudades, un océano de tejas se ha tragado la naturaleza, infinidad de pequeños proletarios que en ellas habitan la desconocen. Algo de césped, algunas flores es lo que resta del naufragio. Con rara energía, indudablemente, logra el proletario un rincón del jardín con un cenador; a costa de duro trabajo, de pesados sacrificios económicos, reconquista una partícula de naturaleza. ¡Pero son tan pocos los que lo consiguen y tan pocos los niños que lo aprovechan! La falta de contacto con la naturaleza, empobrece el sistema de los valores afectivos y mutila la seguridad del instinto, ya reducida por otro lado.

¿Qué podemos decir de la vida religiosa del pequeño proletario? Las estadísticas prueban poco en esta materia. Como regla general, el pequeño proletario refleja el espíritu de religiosidad o irreligiosidad de sus padres, exactamente igual que el pequeño burgués. También la religión está sometida a las fuerzas sociales. El sacerdote berlinés, Gunther Dehn, obtiene de una información sobre "el universo de las ideas religiosas de los jóvenes proletarios" las siguientes conclusiones: "El destino del proletario le hace también perder la religión. La carencia de tradiciones religiosas en la familia es el punto decisivo y la explicación de la situación en que la juventud se encuentra. La piedad popular es consecuencia de las costumbres cristianas que sólo se desarrollan en el terreno familiar. Los miserables restos que de ella quedan todavía en la familia proletaria—¡la madre enseña al niño sus oraciones!—, no bastan a una mediana formación. Y cuando falta la base, la Iglesia y la Escuela no pueden hacer nada.... La pérdida de religión, en resumen, es una consecuencia de la crisis de los últimos fundamentos de la vida en común de la humanidad". Sin necesidad de reconocer la anterior conclusión como suficiente, puede admitirse la exactitud del balance de Dehn. Prescindiendo de lo que podamos pensar de la religión, comprobamos que, en este terreno, también carece de raíces el niño proletario.

LA DELINCUENCIA INFANTIL

Si sobre la vida del niño proletario pesan un medio familiar penoso, una inferioridad física, intelectual o moral, falto de toda fuerza interior, entra en la zona peligrosa del abandono. Los conflictos con la familia y con la escuela, la tendencia a ir por mal camino (falta a clase, vagancia o las sugestiones de otros amigos), lo colocan en falso y lo precipitan a la caída. Comienza por robos poco importantes, en tiendas especialmente, pequeñas estafas, engaños; vienen después las faltas más graves; entra en alguna banda de maleantes y participa en sus robos, comete delitos de violencia. El niño es ya un criminal. Cogido en las redes de la ley, comparece ante el Tribunal para Niños. La Protección de la Juventud entra en escena; ya es "pensionista de la Protección", ya tiene vencido el primer grado de la carrera

del crimen. Según los datos estadísticos, el momento de mayor peligro es el comprendido entre los doce y medio y los quince años. Es el tiempo que sigue inmediatamente a la salida de la escuela y cuando comienza la madurez sexual; período más peligroso aun para las muchachas, entre las que cuenta numerosas víctimas. Las estadísticas de Viena prueban el importante papel moral que desempeña la familia. Según Weiss, en 1911, de 277 jóvenes de vida alegre, 77 eran eran huérfanas, y 102 semihuérfanas. La miseria de la vivienda, las condiciones en que duermen, etc., determinan en los niños, con bastante frecuencia, una fatal precocidad sexual. Concurriendo como perito a los procesos sexuales, he conocido muchos casos que producen tristeza. El niño proletario corre singular peligro en esta clase de crímenes. Falto de vigilancia, recorre las calles aún durante la noche; se detiene en las plazas, entra sin obstáculos con cualquiera en casas extrañas, en cuevas, en desvanes, va a los cenadores de los jardines. Insuficientemente advertido, desconoce el peligro que su conducta entraña. Sucumbe fácilmente a las maniobras de los delincuentes sexuales, dejándose atraer por la persuasión, el dinero, etc., lo que es peor, se acostumbra en muchos casos a las prácticas criminales, encuentra en ellas placer, vuelve, se ofrece y pide dinero para chocolate, para el "cine", para la feria y otras fiestas. Muchachos hay que se venden, explotando el homosexualismo. Hecho bastante significativo es el de que los huéspedes utilicen su situación para seducir a las muchachas de la familia; pero mejor sería no saber que ciertos padres, especialmentes padrastros y abuelos, también lo hacen. Casos he conocido en que los culpables tenían de 60 a 80 años.

A nadie se le oculta que los muchachos, obligados por sus padres a mendigar, o a hacer de maleteros, corren especial peligro. Niños de esta clase he conocido, que no sabían si las prácticas a que eran sometidos estaban o no prohibidas.

Todos los años trae la gran feria a Leipzig muchos extranjeros sin conciencia, de los que suelen ser víctimas algunas niñas a medio formar.

EL PASO A LA VIDA PRODUCTIVA

A los 14 años las puertas de la escuela se cierran, demasiado pronto, para el pequeño proletario, que pasa a la vida de producción. La infancia, que física y psicológicamente continúa, ha sido bruscamente interrumpida; el ser inacabado está abandonado a sí mismo. Se le cuida mucho menos, tiene dinero. Se convierte para la familia en factor económico con el que hay que contar y se le pasa mucho más que antes. Está entonces el pequeño proletario en la edad de las luchas y las crisis más violentas, en el seno de la familia, en el trabajo, consigo mismo. ¿Tiene siempre suerte, o fuerza, para hacerles frente? Los más reflexivos de entre estos jóvenes también tienen sus conflictos con el mundo y con el orden social establecido, hacen "sus primeras armas de proletarios". Comprueban, quizás, que la profesión a que los llevaban sus inclinaciones y aptitudes, que era objeto de sus sueños, es inabordable con los medios económicos de su familia, y la profunda amargura que les invade el corazón abona el campo para determinaciones políticas pre-

maturas. Aun sin esto, se impone pronto la política en el pensamiento del niño proletario; lo que no es un hecho aislado en nuestra época: los niños de todas las capas sociales viven hoy el ambiente de las disensiones políticas, que les hacen perder la indiferencia e imparcialidad infantiles.

Renuncio al estudio del movimiento de las juventudes proletarias, que quizás sería oportuno en este lugar.

La situación psicológica especial del niño proletario plantea una serie de reivindicaciones, que debemos procurar sean tenidas en cuenta por el Estado, la Sociedad y la Escuela. Como extremos más importantes señalaremos: albergue, asistencia familiar, formación física: además de la adopción de las necesarias medidas para que el niño en general disfrute de los goces naturales de la existencia, que ayudan a defenderlo de los peligros que lo acechan. Es necesario prolongar el período de instrucción, y adoptar a la naturaleza infantil los métodos y formas pedagógicas.

Las más potentes presiones para que mejore la situación del niño proletario deben partir del mismo proletariado. La prensa deberá convencerse, y encauzarse en una corriente pedagógica de amplios alcances. Los educadores, en segundo lugar, con el ideal profesional de servir a la infancia, verán que no es el último término el emplazamiento que corresponde a la infancia proletaria.

DISCUSION

Moore (Inglaterra) hace uso de la palabra a continuación, y dice: Demostrado, por los trabajos de Doering y Meta-Kaus, el martirio a que el capitalismo somete a los niños, réstame hacer algunas indicaciones sobre Inglaterra.

La acción del capitalismo puede considerarse bajo tres epígrafes: 1) explotación directa; 2) sufrimientos causados por la organización general de la sociedad; 3) resultados de la evolución capitalista y, especialmente del declive del imperialismo inglés.

1.º La explotación directa consiste en que, por una parte, los niños empiezan a trabajar apenas salen de la escuela, a los 14 años, y, por otra, en que trabajan antes de los 14 años, fuera de las horas de clase; los que están en este caso no pueden aprovechar las enseñanzas a causa de la fatiga; el derroche de los esfuerzos pedagógicos y la crueldad van paralelos con estos niños.

La crueldad se prodiga lo mismo en las posesiones inglesas, por ejemplo en las filaturas de Bombay, y, en general, donde quiera que penetra el imperialismo británico. Una comisión nombrada por el gobierno inglés condenó la situación de los niños en las fábricas de Shanghay, pero sus proposiciones prácticas chocaron con la abstención deliberada al llegar al Consejo Municipal, ¡donde hay mayoría inglesa!....

2.º Ya han sido citados los resultados de la organización general de la sociedad, patentes en la nutrición y la inferioridad en el desarrollo físico. La falta de toda asistencia a los hijos naturales tiene su origen en la pretendida moralidad y gazmoñería de la clase directora más hipócrita del mundo.

Tampoco debe olvidarse la vigilancia que sobre las escuelas confesionales ejerce la potencia de la religión organizada. Estas escuelas, muchas de ellas, están instaladas en edificios a todas luces insuficientes. Tampoco debe olvidarse que los bajos fondos de Londres, raramente visitados por los viajeros extranjeros, no son peores que los barrios semejantes de Liverpool, Manchester o Birmingham. Aunque se hacen esfuerzos para crear establecimientos preescolares, gracias a la propaganda de Margaret Macmillan, hasta la fecha no llegan a la docena los que existen en todo el reino. Tenemos una ley sobre la alimentación de los escolares, pero no puede aplicarse sin que lo decida la autoridad local, o lo que es lo mismo, se aplica donde hay mayoría obrera. Y aun en este caso, hay distinciones, y la comida se facilita sólo a algunos niños.

3.º Los resultados del declive del imperialismo inglés, uno de los fenómenos más importantes de la actual situación mundial del capitalismo, no son menos nefastos. La situación del Sur del País de Gales es terrible: la mitad de los mineros y sus hijos se mueren de hambre. El mismo rey de Inglaterra lo ha reconocido y ha enviado 500 libras para la caja de socorros. En la industria textil se da como inminente otro ataque al proletariado; en las fábricas que trabajan en lana y algodón se trata de disminuir los salarios y aumentar la duración de la jornada. Se resistan o no estos ataques, haya o no huelgas y lock-outs, los niños sufrirán las consecuencias de la guerra de clases inherente al régimen capitalista.

Los inspectores del gobierno se quejan frecuentemente de las faltas a clases de los niños en los distritos proletarios, faltas que, en la mayoría de los casos, obedecen a la carencia de vestidos y calzado.

El movimiento obrero inglés comienza a darse cuenta de que estas condiciones son inseparables de la sociedad capitalista, sin que logren cambiarlas los esfuerzos de la caridad ni los paliativos reformistas. Su remedio está en el cambio completo de la sociedad.

E. Ruge (Berlín): Hablo como profesor de una Aufbauschule de Neukoln (Berlín), una escuela femenina, diferente de las Aufbauschulen, porque ya tiene carácter socialista. Las alumnas de esta escuela pertenecen al proletariado y provienen de la primaria; es una escuela de niñas supernormales.

Han publicado ya las alumnas tres números del periódico titulado "La lucha escolar". En el primero apareció un artículo sobre "la situación de la juventud obrera", en el que se decía: "uno, de cada tres jóvenes trabajadores, tiene jornada de más de 8 horas, siendo de 10 horas para el 8 %; por cada siete, hay uno que trabaja en domingo, y el 33 % no disfrutan de vacaciones". Seguía diciendo que, mientras la juventud pide 15 días de vacaciones para los jóvenes de 16 a 18 años, la industria no quiere conceder más de 12 durante el primer año de aprendizaje; 9, en el segundo; 6, en el tercero y 3, en el cuarto, sin que sea legal el derecho a las vacaciones. Hacían constar, después que, de cada cinco jóvenes, uno nada más tenía cama para él solo, y uno por cada 16 ha de compartir su habitación con una persona extraña. Hablaban, por último, de la facilidad con que se desarrolla la tuberculosis entre la juventud a causa de las malas condiciones de la vivienda

obrera. Tenemos aquí una colaboración nueva para el estudio de la situación del niño proletario.

Hacen también las alumnas una información, pidiendo datos con un cuestionario de cinco apartados: nombre y dirección; estado físico; situación económica; orientación social (preguntas de carácter político, sindical, filosófico, etc.), datos culturales.

Fracasó una alumna del primero en el examen final, y se comprobó que tenía a su padre en un asilo de alienados, a su madre gravemente enferma y que ella tocaba el piano por las noches en un restaurante; otra, también suspensa, trabajaba llevando equipajes en la estación.

Organizaron los alumnos una reunión pública, la policía les prohibió distribuir por la calle los anuncios, y por azar, no se impidió también la reunión.

Es de notar que las autoridades universitarias, presentes en la reunión, se asombraron de la perfecta disciplina que en ella reinaba.

No se puede comprender psicológicamente al niño proletario partiendo de la herencia, del medio; hay que examinarlo desde el punto de vista social; la juventud proletaria desconfía de los adultos, lo mismo que observamos desconfía el obrero de la burguesía.

El joven proletario mira con recelo a sus mismos padres. Está comprobado que "sólo otros jóvenes pueden merecer la confianza de la juventud".

Los muchachos quieren formar en las filas combatientes, y, como iguales a sus camaradas adultos, entrar en la lucha. ¡Traviesos pilluelos, pero valientes soldados de clase! En este sentido se orienta la lucha de clases en la escuela.

Friedrich (Alemania). Todos conocéis, por "Los Tejedores", de Hauptmann, la región industrial de Waldemburg, de donde yo vengo. Aquellos niños, cuyos padres ya no trabajan en casa en su oficio, sino en las fábricas de hilados, de tejidos, de porcelanas, soportan una pesada herencia. El 60 % de la población no dispone más que de una habitación por familia, y es un país de familias numerosas de ¡12 y 18 hijos! El padre, el minero; la madre trabaja en una fábrica y ambos salen de su casa al amanecer. El porcentaje de niños que se orinan en la cama es muy elevado; son malos escolares.

Los municipios son pobres y no pueden hacer nada por la escuela. Nació ésta en una época por completo diferente de la actual y no se ha adaptado a las nuevas condiciones económicas. Quiere imponer cierta dosis de conocimientos, sin tener en cuenta nada más; lo que trae, como consecuencia, los castigos corporales y el que los más pobres reciban, precisamente, más golpes.

Las casas nuevas son inhabitables, por caras. Son muchas las familias que viven en barracas de socorro. La cantina no acoge más que a una parte de los niños, con lo que da lugar a muchas injusticias. Las clases son tan numerosas, que el maestro no puede tener relación individual y afectuosa con los niños.

En resumen, la situación catastrófica del niño proletario no obtiene absolutamente ningún socorro del esquematismo cristalizado de la escuela actual, heredado de períodos históricos ya cerrados.

La asistencia social, muy limitada, fragmentaria y mal organizada, no sirve de nada a los niños que más lo necesitan. La mayoría de los maestros conocen mal la situación de los pequeños proletarios, con los que, sin embargo, trabajan de un modo permanente y, en consecuencia, su conducta práctica está muy lejos de ser la que correspondería al conocimiento pleno de esta situación. Crean grandes molestias al personal educador: la mala situación económica; el medio de pequeños burgueses de que proceden y con que se relacionan, y las innumerables molestias y bellaquerías de la administración.

Sothmann (Gotha): Quiero hacer algunas aclaraciones a los trabajos de los camaradas Kraus y Kiriakos.

No basta hablar de la miseria del niño obrero en el seno de su familia, hay que mostrar claramente lo poco que hace la escuela capitalista por mejorar la situación del pequeño proletario. Refiriéndome especialmente al asunto de las cantinas escolares, tengo que señalar lo poco que se hace. Donde existen, dan mala comida y nadie se preocupa de que el niño la tome debidamente, evitando que la lleve a su casa envuelta en un papel de periódico. Las pequeñas cosas, descuidadas casi siempre, han de tomarse en serio.

También sería necesario organizar excursiones escolares para arrancar a los niños de la clase estrecha y engendradora de anemia, construir nuevos edificios, disminuir los efectivos, hacerles excursiones semanales en vez de mensuales y que las autoridades costeasen lo gastos de las mismas, para que los niños pobres no se vieran, como sucede casi siempre, en la imposibilidad de hacerlas. Es muy frecuente que los padres, queriendo inculcar en los niños el espíritu del ahorro, los sometan a exageradas economías.

Deben unirse a las luchas escolares un gran número de reivindicaciones de orden material, a propósito de las cuales se ha hecho muy poco hasta ahora.

Kiriakos se ocupa, en sus conclusiones sobre el derecho de los niños proletarios, únicamente de las medidas que ha puesto en práctica la sociedad para ayudarles, y olvida que los derechos que los niños tienen en la escuela, donde hoy no se les concede ninguno, dependen en ella enteramente de la buena voluntad del maestro; y no pueden quejarse, pues sólo se les permite "ser obedientes".

Hay que tener en cuenta los ensayos hechos para reformar la escuela en el sentido de mayor libertad. Permítaseme anticiparme y hacer alusiones a las conclusiones del Dr. Fernfeld sobre la comunidad escolar (self-government), comunidad que, objetivamente, es reaccionaria y creada para encadenar los niños a la escuela burguesa (con métodos modernos).

Conviene, así mismo, señalar la actitud de la policía y de la autoridad universitaria ante las organizaciones infantiles. Yo no sé si estáis enterados de que la Liga de Jóvenes Espartaquistas, está disuelta en Sajonia, Wurtemberg y otras regiones. Creo que el Estado capitalista tiende a impedir el desarrollo real del niño obrero. En Wurtemberg, algunos camaradas han sufrido cinco meses de prisión por continuar al frente de una organización tan peligrosa para el Estado como la Liga de los

Jóvenes Espartaquistas. Todo pedagogo progresivo y revolucionario verá aquí una causa que defender.

Al festejarse, en octubre del año pasado, en las escuelas alemanas, el 80 aniversario del Presidente de la República, Hindenbourg, algunas clases, y escuelas enteras, se abstuvieron de tomar parte en la fiesta reaccionaria. En Hamburgo, los alumnos llegaron a entrar en alguna escuela tras una bandera roja, para protestar colectivamente y abandonar a continuación la sala de clase, cuando el maestro quería tomar medidas contra el portador de la bandera. Pero lo inexplicable es la reacción de la policía y de ciertos maestros tenidos por progresivos, ante la actitud de los niños obreros. Se lanzaron condenaciones sobre la conducta de éstos y un consejero municipal de Hamburgo se atrevió a decir que la propaganda era un crimen contra el espíritu del niño.

Dr. Fritz Auslaender (Berlín): El Dr. Doering no tiene muy en cuenta el movimiento de la sociedad, y la mayor parte de los oradores tampoco distinguen suficientemente entre las diferentes fases del capitalismo. Aunque ningún esquema puede darnos idea exacta del asunto, los esquemas nos ayudan a seguir un cierto orden, y así comprobamos que toda la actividad psicológica viene determinada por las tendencias de clase activas en la sociedad capitalista.

El niño de la Liga Espartaquista ve la vida de forma diferente a la impuesta por la sociedad capitalista. El niño proletario, que, en el seno de la organización de Amigos de la Infancia o de Espartaco, adquiere determinadas nociones, se encontrará en el curso de su lucha cotidiana en conflictos que desconoce el niño burgués. Lo que nosotros llamamos "situación material del niño proletario" no puede definirse bien sin reconocer su acción psíquica en niños de diversas edades y estudiarla, lo que ya se ha hecho, en parte.

Es en extremo importante determinar el medio social en que están incluídos los padres. Hay una gran diferencia entre hijos de obreros e hijos de campesinos, entre los hijos de una ciudad de viejo capitalismo, como Liverpool o Manchester, y los de una como Shangay, de capitalismo reciente; en las de este tipo la situación psicológica del niño es mucho peor y mayor su abandono, porque el cambio de clima social e intelectual brusco e inmediato se unen....

Para medir el valor real del niño proletario no bastan los tests. Quien pretenda determinar el carácter psicológico de capas enteras de la infancia proletaria, debe incluir las experiencias aisladas en el cuadro general. Se impone el considerar la pedagogía social como una parte de la pedagogía socialista y no olvidar que, para conocer el alma del niño proletario, además de los elementos materiales que la forman, hay que tener en cuenta las particularidades de la actual generación obrera, y adquirido ese conocimiento, moldearemos, en la medida posible, el espíritu del niño para la lucha en pro del socialismo mundial.

II.—FIN DE LA EDUCACION.

a) ESCUELA Y SOCIEDAD

por Pistrak (Unión Soviética).

Informe

I.—DOS SISTEMAS ESENCIALMENTE DIFERENTES

Nosotros consideramos el problema "Escuela y Sociedad" desde dos puntos de vista: primero, exigencias que la sociedad, globalmente y en sus diversas clases, presenta a la escuela; y segundo, influencia que la escuela puede tener en el desenvolvimiento social y en las relaciones sociales.

El problema es muy complicado. Su complejidad consiste, principalmente, en esto: en que la sociedad no presenta una unidad homogénea. El desenvolvimiento de la sociedad pasa por toda una serie de contradicciones, por la lucha de clases. Para plantear correctamente el problema "Escuela y Sociedad" hay que analizar escrupulosamente la estructura de la sociedad de que se trate y las tendencias de su desarrollo histórico.

Hace diez o quince años el problema "Escuela y Sociedad" se hubiera podido plantear bajo dos aspectos diferentes: considerándolo desde el punto de vista actual, dentro de las condiciones de la sociedad capitalista de clase, y desde el punto de vista futuro, sociedad socialista sin clases. Después de la Revolución de octubre de 1917, cuando en una parte bastante extensa del mundo se ha establecido un régimen nuevo, que difiere del capitalismo y puede considerarse como un régimen de transición hacia la sociedad sin clases, el problema "Escuela y Sociedad" no es ya un problema de hoy y de mañana, sino un problema actual, de hoy, en dos sistemas sociales esencialmente diferentes. Aquí, como en los demás problemas sociales, conviene subrayar la conclusión principal siguiente: En el mundo existen hoy dos sistemas sociales diferentes esencialmente, en los cuales las relaciones entre la escuela y la sociedad también son distintas. ¿En qué consiste la diferencia entre los dos sistemas: sistema capitalista y sistema soviético? En el régimen capitalista, las clases dominante y la "opinión pública" (a veces tan difusa), que refleja bajo una u otra forma el sentir de esas clases, miran su estructura social como algo eterno, inconmovible, que sólo puede desenvolverse y perfeccionarse gradualmente por reformas insignificantes, no fundamentales, que no afectan a la esencia del régimen de clase.

Toda idea que traspase los límites fijados, donde comienza la destrucción de la estructura social, no es admisible para el régimen dominante ni puede aplicarse a la escuela, sea cual fuere el valor numérico de los grupos sociales que plantean problemas tan atrevidos.

Para que la escuela y los maestros se mantengan siempre dentro de los límites fijados—admitiendo solamente ciertas reformas escolares—la clase dominante recurre a los más diversos medios: a la religión, a la prensa, a las ciencias y a las ideas nacionalistas, a las riquezas culturales acu-

muladas por la nación, utilizadas en su aspecto idealista, creando de tal suerte una "opinión pública" confusa e indefinida que se refleja también en el desarrollo de las ideas pedagógicas. De ahí la poca atención que la escuela burguesa pone en elaborar un concepto definido; de ahí la ausencia de ideas y el eclectisismo que reina en el modo de entender las relaciones sociales; de ahí la divergencia de las investigaciones sociales pedagógicas, y de ahí, por último, los resultados relativamente débiles a que conducen los esfuerzos pedagógicos convergentes de la "Sociedad", de la Escuela, del Estado y del Maestro.

Completamente distinta es esta cuestión en el sistema soviético. La esencia de éste consiste en no considerarse como un sistema acabado, estable, sino dinámico; sistema de transición hacia una etapa más elevada hacia la sociedad sin clases, hacia el socialismo. De ahí nacen los dos elementos principales que llevan en sí la solución de el problema "Escuela y Sociedad". El primero es la identidad de las aspiraciones y la coincidencia de todos los esfuerzos sociales progresistas, lo que produce los máximos resultados en la evolución social. El segundo es una división consciente en dos grupos, aplicada a fenómenos sociales coexistentes: grupo de prejuicios contra los que la sociedad entera, incluída la escuela, tiene que luchar hasta destruirlo; grupo de gérmenes de la nueva vida que hay que favorecer, desarrollar y robustecer como premisas de un régimen todavía desconocido en la historia de la Humanidad.

En una palabra, la diferencia entre los dos sistemas sociales consiste en que la revolución social es un "salto desde el reino de la necesidad al reino de la libertad", como decía Engels.

El desenvolvimiento histórico de la sociedad capitalista trastornado por la lucha de clases, está dirigido por palancas colocadas más allá de la voluntad de los hombres y que residen en las fuerzas productoras de las cuales dependen las relaciones de producción. Tal es el sentido de las palabras "reino de la necesidad".

En el régimen soviético, la clase obrera, en unión de los campesinos, conduce con voluntad consciente las palancas del desenvolvimiento social, dando una dirección determinada a todos los fenómenos sociales. En ese sentido, el régimen soviético es "el reino de la libertad", porque la revolución de Octubre significa la comprensión de las leyes históricas por la clase obrera.

II.—EL SISTEMA CAPITALISTA

¿De qué modo la sociedad capitalista ejerce su influencia sobre el carácter de la escuela destinada a las diversas clases de la población? ¿Cómo consigue que acepte su ideología y la dirige conforme a las exigencias de la burguesía?

Hay que notar, en primer término, que la sociedad capitalista carece de la escuela única, tal como la entiende el régimen soviético. No existe ningún país donde las clases privilegiadas no tengan su escuela privilegiada, bien sea dentro del sistema escolar del Estado o merced a la organización de escuelas privadas de tipos diferentes. Por ese camino las clases más privilegiadas aseguran a sus hijos una educación de clase

determinada. En cuanto a la ecuela común, que suele ser una escuela del Estado, destinada a las grandas masas de la población, es natural que sea establecida por las clases ricas, no para desarrollar ulteriormente los ideales de los trabajadores, sino con el fin de inspirar a esas grandes masas una cierta filosofía sin ideas, que, en fin de cuentas, ha de sostener el régimen existente.

El sistema escolar del Estado impide de esa manera la manifestación de los ideales de las clases oprimidas y restringe grandemente las pretensiones sociales de la escuela. Por lo tanto, es muy natural que en todos los países tengan que luchar la masas, de uno u otro modo, por el mejoramiento de la escuela, aun dentro de los planes del régimen existente. Basta tomar como ejemplo la cuestión "Escuela y Religión", para ver cómo casi todos los países capitalistas se oponen a la separación de la escuela y la iglesia, a no ser por la presión de las masas; pero aun entonces limitan extraordinariamente las posibilidades de educación irreligiosa y disminuyen, al menor resurgimiento de la reacción, los derechos del pueblo en ese dominio.

Las reformas en materia religiosa no se hacen nunca más que a medias (hay muchos ejemplos de ello). Siempre se dejan en las leyes escolares las suficientes callejuelas por donde la religión, como filosofía de la sumisión al estado de cosas actual y como justificación de la injusticia histórica, pueda recobrar, llegada la ocasión, las posiciones parcialmente perdidas.

Para satisfacer las necesidades primordiales del pueblo, la escuela pública debe corresponder a la vida de ese pueblo. En ese sentido, la sociedad capitalista ha hecho progresos enormes. Hay brillantes ejemplos de sistemas escolares adaptados perfectamente a las costumbres; sistemas que preparan futuras esposas—buenas ama de casa y buenas madres—y futuros trabajadores de necesidades limitadas y aspiraciones sociales restringidas; sistemas, en fin, cuyo ideal es hacer fieles de la "felicidad burguesa".

Semejante adaptación es, a veces, sorprendente. Se entiende la vida misma de las masas como algo estable que no va más allá de cierto grupo primario de ideales burgueses: el confort doméstico, las distracciones dominicales, las fiestas religiosas tradicionales, todo lo que paralice los proyectos sociales y las tentativas más o menos formales de cambiar el régimen existente. En circunstancias de una depresión económica crónica, en circunstancias de continuo paro, cuando los trabajadores no tienen seguro el jornal diario, la burguesía tiene como ideal una vida modesta y relativamente acomodada. Quiere crear gentes cuyo ideal sea una prosperidad personal, modesta y tranquila; quiere hacer la felicidad de sus hijos, casar a las muchachas, buscar una posición a los muchachos, ahorrar una pequeña cantidad para los casos desgraciados, y pasar el resto de la vida reposadamente, teniendo cuidado de sus nietos. En cuanto a la penosa situación de las masas, ha de considerarse desde el punto de vista de los ideales adoptados por la escuela, como un fenómeno pasajero, que cambiará pronto "por la gracia de Dios".

En tan estrechos horizontes de felicidad burguesa está encerrada toda la influencia que la escuela pone al servicio de las necesidades so-

ciales. Y es natural, en un régimen burgués; no es cosa de poner ante los ojos de los niños las pugnas sociales y las fuerzas motrices de la historia; esto conduciría a la revisión de las relaciones entre el proletariado futuro y el régimen social actual.

Ese idilio escolar se va haciendo, con relación a las masas obreras de la sociedad, cada vez más penoso; de día en día se hace más difícil el inspirar ideales de felicidad burguesa a un niño proletario. Por consiguiente, la escuela se ve poco a poco obligada a cesar de educar a los niños, en la plena acepción de la palabra, y, necesariamente, no queda más que la enseñanza apartada del sistema general de la educación, es decir, que la instrucción solamente viene a ser ahora el cometido principal de la escuela.

Las exigencias que el Estado presenta a la escuela consisten, principalmente, en el cumplimiento de un programa de estudios determinado y en el establecimiento de un régimen formal, definido, al cual han de someterse todos los escolares. La educación, es decir, el desenvolvimiento completo del individuo, que busca su pusto en la lucha y la vida sociales, se suprime o se reduce a los términos de la educación llamada moral, enseñada dogmáticamente.

Pero, al mismo tiempo, entre los intelectuales que procuran sustraerse a la influencia de la burguesía, surgen otros ideales pedagógicos. Hasta se ven intentos de realizar esos ideales, expresados en la organización de escuelas experimentales de tipos diferentes. Generalmente las escuelas experimentales se organizan con recursos privados o colectivos; excepcionalmente están subvencionadas por el Estado, pero sólo en el caso de que sus conclusiones experimentales no contradigan las bases del sistema escolar existente, o resuelvan cuestiones pedagógicas particulares, sin tocar a las cuestiones de principios.

Las escuelas experimentales, en la sociedad burguesa, tienen tres maneras de desenvolverse: se convierten en escuelas privilegiadas para los hijos de los intelectuales ricos—en cuyo caso, su dependencia respecto del grupo social que las frecuenta precipita a esas instituciones por el camino de la degeneración, sobre todo en lo que se refiere a su fin pedagógico principal, o renuncian poco a poco a sus fines pedagógicos de principio, bajo la presión del Estado, transformándose entonces en escuelas modelos, que se ocupan de problemas metodológicos limitados, sin duda interesantes, importantes y necesarios, pero sin perspectivas para la transformación social; o, por último, las escuelas experimentales que no quieren renunciar a sus principios, evolucionan, por la lógica de los hechos, desde los problemas pedagógicos a los problemas más generales de orden social. Cada vez más (y precisamente empujadas por la práctica) van comprendiendo que las reformas pedagógicas están íntimamente ligadas a la necesidad de una reconstrucción fundamental de las relaciones sociales. De este modo van poniéndose más y más en contradicción con el sistema escolar existente, y de ordinario perecen bajo sus golpes.

El error principal que cometen hasta las mejores de esas escuelas, consiste en soñar en la transformación de las costumbres sociales (es decir, de las relaciones sociales) por la influencia pedagógica y cultural

que ejercen sobre los niños. La recomendación de no tomar como punto de partida más que al niño, suprime la esencia de las contradicciones sociales y cambia la enorme lucha de clases en una reforma insignificante y sin perspectivas, en una corrección de las almas humanas, sin reconstruir la base material.

Dos caminos se abren delante de esas tentativas: el camino de la degeneración o el camino de la revolución.

En el terreno de las investigaciones sociales pedagógicas, se comprueba con clarísima evidencia a qué laberinto conduce el régimen de clase al pensamiento pedagógico activo, en qué laberinto se halla el problema "Escuela y Sociedad" dentro de las condiciones del régimen burgués.

La única solución es que la lucha social substituya a las reformas pedagógicas. Dicho de otro modo: hay que crear las condiciones sociales en que las reformas pedagógicas y el campo de la educación tengan, como perspectiva, un grado de evolución aun desconocido en la historia de la humanidad.

III.—EL SISTEMA SOVIETICO

Esta cuestión varía por completo en el sistema soviético, diferente en principio, al sistema burgués.

Antes hemos caracterizado el sovietismo como un sistema dinámico, dirigido a un fin determinado. Puede añadirse que el sistema soviético, o sistema de la dictadura del proletariado, en la época de transición, no disimula las contradicciones de clase, no las cubre con la bandera de la falsa democracia, sino, por el contrario, señala francamente los fines de la clase proletaria, haciéndoles penetrar en toda su edificación. Esto es lo que llamamos forma suprema de la democracia. Y no tenemos necesidad de cubrir la dictadura con un parlamentarismo anticuado, porque la dictadura del proletariado es la dictadura de los intereses de la gran masa del pueblo.

Nosotros tenemos en nuestro sistema la escuela única, lo cual quiere decir unidad de clase, y no escuela de un solo tipo. Tenemos escuela única desde el punto de vista de la ideología; única desde el punto de vista de los fines de la educación; única desde el punto de vista de las formas principales del trabajo pedagógico. Se puede decir, con seguridad, que la escuela soviética es casi la única escuela del mundo que tiene como fin preparar a las gentes para la filosofía materialista revolucionaria pura, y darles una ideología social única, orientada hacia los mismos fines.

Ese problema deja su huella en todo el trabajo escolar, hasta en sus menores detalles, porque el sentido de la ideología soviética consiste no solamente en la filosofía materialista contemplativa, sino en la acción, en la transformación de la teoría en práctica en todos los detalles y a cada paso.

La escuela soviética ensaya también la manera de ligarse a la vida, y en el terreno de los métodos adecuados para conseguir esta unión recoge lo más importante de la experiencia de las otras escuelas. En esta cues-

tión, como en las demás, no negamos la importancia de la cultura burguesa, mejor dicho, la importancia de toda la cultura de la humanidad, acumulada durante el período prerrevolucionario. Sin embargo, no creemos que el valor de esa cultura esté en sí misma, sino que hay que aprovecharse de ella en beneficio de los nuevos fines sociales que se propone el sistema soviético. La relación entre la escuela y la vida en nuestro país difiere de la establecida en los países burgueses. Nuestro medio, desde el punto de vista cultural y técnico, está muy atrasado: es tenebroso e ignorante, lleno de prejuicios de todas clases, supervivencias del servilismo y de la burguesía. La adaptación a la vida no significa sumisión a ella, sino una influencia sobre ella. La misión de la escuela, respecto a la vida, consiste, según nuestro entender, en esto: que todo ciudadano que termina sus estudios en la escuela debe saber manejar las nuevas palancas, creadas por la transición desde el poder burgués al poder proletario, y que tengan su empleo, cualquiera que sea, en la vida cotidiana. Todo ciudadano debe conocer la obligación que tiene de unir sus esfuerzos a los de los demás para mover esas palancas por la fuerza colectiva. Es necesario que todo joven, cuando acaba sus estudios, sea innovador, reformador y constructor, no en general, no platónicamente, sino dentro de las condiciones de existencia actuales, con todos sus defectos y prejuicios.

El plan de cooperación de Lenin da a la escuela grandes posibilidades de actividad social. El nos demuestra cómo los veinte millones de pequeñas economías personales de los campesinos, habiéndose escapado a las formas capitalistas de la economía rural, se transforman en grandes economías socialistas. Todo escolar, al terminar sus estudios, debe saber buscar los puntos de apoyo necesarios en este vasto mar de pequeñas economías, para orientarlas lentamente, pero con seguridad, hacia el camino de la cooperación. Mejor dicho, la transformación de la vida exige que se adapten a ella con el fin de transformarla de una manera más segura, más sólida y más productiva. Y, si en las condiciones de la sociedad de clases, la escuela no puede ser un factor de transformación social, puesto que en ella las fuerzas esenciales se hallan fuera de la voluntad humana, en las condiciones de la dictadura del proletariado, la escuela, por el contrario, viene a ser una de las palancas de la historia orientada hacia un fin, por la libre voluntad de la clase obrera. Lenin ha expuesto esta misma idea en sus últimos artículos de la manera siguiente: "¿En qué consiste el carácter fantástico de los planes de los antiguos cooperadores, desde Robert Owen? En que soñaban en transformar pacíficamente la sociedad contemporánea por el socialismo, sin tomar en consideración la cuestión principal, la cuestión de la lucha de clases, la conquista del poder político por la clase obrera, la cuestión de la abolición de los explotadores. Por eso tenemos razón al encontrar en ese socialismo "cooperativo" un carácter fantástico; en considerar algo románticos esos sueños de transformar los enemigos de clase en colaboradores, y la lucha de clases, en paz (paz social, por decirlo así) por una simple cooperación del pueblo.

"Es indudable que hemos tenido razón, desde el punto de vista del problema fundamental del presente, pues el socialismo no puede realizarse sin la lucha de clases por el poder político.

"Pero ved cuánto ha cambiado la situación hoy día, ahora que el poder del Estado se halla en manos del proletariado, que está abolido el poder político de los explotadores y que todos los medios de producción (excepto aquellos que el Estado obrero cede por cierto tiempo, voluntaria y condicionalmente, a los explotadores en forma de concesión) se encuentran en manos de la clase obrera.

"Ahora tenemos el derecho de decir, que el simple aumento de la cooperación es idéntico para nosotros (menos la excepción estipulada) al acrecentamiento del socialismo. Y, al mismo tiempo, estamos obligados a reconocer un cambio fundamental en nuestro punto de vista sobre el socialismo.

"Consiste este cambio fundamental en que antes colocábamos el centro de gravedad, y debíamos colocarlo, en la lucha política, en la revolución, en la conquista del poder, etc...., mientras que ahora el centro de gravedad se ha trasladado al trabajo de organización pacífica y "cultural."

"En ninguna parte las masas populares prestan a la verdadera cultura tanta atención como entre nosotros; en ninguna parte las cuestiones relativas a esa cultura se plantean de una manera tan profunda y tan continua; en ningún país el poder del Estado se encuentra en manos de la clase obrera, que, en general, comprende perfectamente los defectos de su cultura, o mejor, de su instrucción elemental, y en ningún sitio se hacen tantos sacrificios para mejorar la situación en este respecto."

La restricción de los límites de la educación que se observa en la escuela burguesa, por los motivos de que hemos hablado antes, no es necesaria en las condiciones del sistema soviético. Por el contrario, el régimen soviético es, de por sí, una escuela social. La amplitud de la educación va tan lejos, que sus límites se hacen invisibles, a veces. La influencia pedagógica de todo el régimen soviético penetra en los más pequeños rincones de la vida cotidiana. Su influencia transformadora crea sensiblemente, de día en día. Se puede observar a simple vista. Se refleja en el ritmo general de nuestra educación en todos los aspectos de la vida, ritmo que sobrepuja al ritmo de desarrollo de cualquier otro Estado, aun de muchos más ricos y más adelantados técnicamente.

Hemos dicho antes cómo debe ser el adolescente que acaba sus estudios en la escuela soviética. Sin embargo, hay que advertir que para que un adolescente, al término de sus estudios, posea las cualidades necesarias del sistema soviético, no basta con enseñarle tales o cuales disciplinas. Es indispensable que todo escolar soviético reciba las adquisiciones y los hábitos necesarios a la actividad transformadora dentro de la escuela, por la experiencia del trabajo social realizado en el transcurso de sus estudios. De ahí se desprende cuál es lo esencial en la escuela soviética: el trabajo social. La necesidad para la escuela entera, para el maestro, para la colectividad infantil y para cada uno de los escolares de realizar un trabajo de utilidad social según sus fuerzas y su desenvolvimiento intelectual, nace de las cualidades principales del sistema soviético y de esa gran influencia cultural que es un factor de orden histórico. Así la escuela soviética está ligada a la sociedad mucho más íntimamente que cualquier otra escuela. Servir las necesidades sociales, en una dirección

determinada es el principal problema cultural de la escuela. En este sentido, el problema "Escuela y Sociedad" está resuelto en principio por la escuela soviética, y, como tal no se plantea ya en el régimen soviético.

Para caracterizar la esencia de las relaciones entre la escuela y la sociedad dentro del sovietismo, vamos a tomar el mismo ejemplo, es decir, el sistema de los establecimientos experimentales pedagógicos. Hay pocos países en donde los grandes pedagogos tengan tan amplio campo de acción y tan vastas posibilidades como entre nosotros para comprobar experimentalmente las ideas pedagógicas.

La obra de las escuelas experimentales de la Unión Soviética presenta dos particularidades características. En primer término, está organizada, en general, por el Estado proletario, el cual sostiene toda iniciativa que tienda a comprobar, no solamente los pequeños problemas metodológicos, sino también la exactitud y la vitalidad de las grandes naciones pedagógicas. La Unión Soviética es el único país en el que las escuelas experimentales son obra del Estado. La otra particularidad es que no hay—y sería inadmisible dentro del régimen soviético—establecimientos experimentales que trabajen en direcciones sociales diferentes. La grandeza del problema de la transformación social, la inmensidad del campo de acción, la conjunción de todos los pequeños esfuerzos en una sola fuerza de progreso social, todo ello infunde en los pedagogos soviéticos una ideología pedagógico-social única. Y aunque los establecimientos experimentales son de tipo tan diverso y de distinta estructura interna, los pedagogos están aquí íntimamente unidos, más que en cualquiera otra parte, por aspiraciones únicas y por ideas comunes.

Si en los países burgueses, las escuelas experimentales han influído muy poco en la instrucción oficial, en las condiciones soviéticas, por el contrario, han servido de base a una gran cantidad de disposiciones escolares (programas manuales, métodos, etc.). Ello nos demuestra que el problema "Escuela y Sociedad" está, en principio, resuelto dentro de la Unión Soviética. Y no se ha resuelto mediante investigaciones pedagógicas, sino por la lucha social y gracias a las posibilidades sociales.

IV.—¿CUAL ES LA MISION DE LOS MAESTROS?

¿Cuál debe ser la conducta de los maestros avanzados en relación con el problema "Escuela y Sociedad," en los países burgueses?

Hasta que llegue el momento en que se solucione completamente esta cuestión por el procedimiento de la lucha de clases y por la creación de las condiciones apropiadas al desenvolvimiento del trabajo pedagógico, creemos que es preciso luchar hasta crear—sobre la base de la democracia parlamentaria—una escuela que encierre gérmenes del porvenir y que prepare para la lucha social.

Una de las cuestiones más importantes es la lucha contra la religión en la escuela. Aquí, la tarea principal es librar al futuro ciudadano de la opresión de la ideología hostil a los trabajadores que encierra la religión. El daño de la religión consiste, principalmente, en que procura servir, a veces con éxito, como derivativo del descontento originado

por el régimen existente. Trata de descargar la energía acumulada orillando la lucha de clases.

En segundo lugar, la sociedad burguesa, obligada a hacerse ecléctica merced a los progresos de la educación en materia religiosa y a las conquistas de las ciencias naturales e históricas, presenta a la escuela muy pocas exigencias en lo que se refiere a la creación de una filosofía determinada. La escuela debe aprovecharse de ello para tratar de restringir aun más las exigencias del poder público. Ciertas escuelas lo hacen. Respetando las exigencias formales del programa, procuran permanecer libres en el terreno educativo. Ello conduce a otra reivindicación: a la autonomía interior de la escuela. Hay que procurar también que el maestro, ligado al Estado por un mínimo de obligaciones puramente formales, tenga la libertad en la elección de los métodos de trabajo, de la organización del medio infantil, de la influencia educativa, etc. De este modo, habiendo satisfecho el mínimum de exigencias formales, al menos se podrá dar otra orientación social a los escolares.

En las escuelas de población proletaria se puede contar con una ayuda considerable por parte de los padres. La experiencia nos dice que, en la lucha por la emancipación de la escuela, aunque sólo fuera respecto al régimen interior de la educación, los proletarios están siempre dispuestos a ayudar a la escuela con su trabajo personal, con sus recursos, creando alrededor de ella un compacto grupo social. Tal manera de plantear la cuestión puede tener, como resultado, que la mayoría de los padres proletarios se convencerán, una vez más, del vicio del actual régimen social.

Y esto, a su vez, conducirá al recrudecimiento de la lucha social por la transformación del sistema existente. La experiencia de varias escuelas alemanas prueba que, en este terreno, la escuela responde efectivamente a las necesidades de la sociedad y obtiene grandes resultados.

Tal es el fin que debe proponerse, en principio, un maestro con ideología de clase, respecto del problema "Escuela y Sociedad." En cuanto a nosotros, pedagogos soviéticos, nuestro deber para con el proletariado internacional es acumular la experiencia de un trabajo realizado en diferentes condiciones sociales.

Europa y América vendrán a nosotros algún día y nuestra experiencia podrá ser aprovechada mucho más allá de los límites geográficos actuales de la Unión Soviética.

Tesis

PRIMERA PARTE

1) Para plantear rigurosamente el problema "Escuela y Sociedad," hace falta analizar la estructura de clase de la sociedad y las tendencias de su desarrollo histórico.

2) Hoy día coexisten dos sistemas sociales que difieren en sus principios: el sistema capitalista y el sistema soviético. Las relaciones mutuas entre la escuela y la sociedad en ellos son fundamentalmente diferentes.

3) El orden social capitalista, segun el punto de vista de las clases poseedoras, es eterno e inmutable. La idea de transformar radicalmente ese orden social está considerada por esas clases como una idea destructora de la civilización. En semejantes condiciones no es posible la reforma de la enseñanza más que dentro de los límites estrechamente determinados. En ese orden de ideas se emplean todos los medios posibles—coercitivos, intelectuales, etc.—para impedir cualquiera extralimitación.

4) Por esas razones, la escuela burguesa está incapacitada para dar un concepto unificado del mundo. De ahí resulta la carencia de principios y el eclecticismo que se manifiesta en la concepción de las relaciones sociales y en la diversidad de orientación que siguen los esfuerzos pedagógicos de la "sociedad," de la escuela pública y del cuerpo docente.

5) La diferencia específica del sistema soviético estriba en considerarse como dinámico, como un sistema de transición a un estado superior, al orden socialista. De ahí resulta la polarización hacia el fin que caracteriza los esfuerzos sociales en todos los órdenes de la vida soviética, y por lo cual está condicionada la lucha contra las supervivencias del pasado, en vías de extinción, así como la cuidadosa solicitud de que se rodean las primicias del porvenir.

6) La revolución social es un salto desde el reino de la necesidad al reino de la libertad (Engels). El sistema capitalista constituye "el reino de la necesidad": el régimen soviético, "el reino de la libertad."

SEGUNDA PARTE

1) En el sistema capitalista no hay indicios de escuela única: la clase dominante posee para sí una escuela privilegiada. La escuela pública, destinada a los trabajadores, está encargada de imbuirles un espíritu gregario, burgués, con objeto de retener a las masas dentro del plan de la sociedad de clases existente.

2) En este orden de ideas, el sistema capitalista saca partido de la religión, la cual, con cualquiera legislación escolar y cualesquiera que sean las circunstancias, penetra en la escuela visible o insensiblemente.

3) En algunos casos la escuela burguesa está cuidadosamente adaptada a la vida de las grandes masas; pero se concibe esa vida como una felicidad semiburguesa, con ideales muy limitados o reducidos, basados en el bienestar personal y en la creencia en "la ayuda de Dios," llamada a dar el mismo bienestar a la progenie de los trabajadores.

4) La acción de la escuela sobre la sociedad y la de ésta sobre aquélla se desarrolla entre los reducidos límites de los ideales semiburgueses. He aquí por qué la escuela no tiene la posibilidad de denunciar las contradicciones sociales y de revelar las fuerzas motrices de la historia, pues eso conduciría a una alteración del orden social existente.

5) Por esa razón la escuela va descuidando la educación en el amplio sentido de esa palabra, y se dedica a intensificar la instrucción.

6) Las tentativas de realizar otros ideales pedagógicos, cuya iniciativa corresponde a los intelectuales que intentan a veces librarse sub-

jetivamente de las influencias burguesas, hallan su adecuada expresión en las escuelas experimentales. Esas escuelas experimentales tienen tres maneras de desenvolverse: o degeneran en escuelas privilegiadas para la clase poseedora, o restringen sus ensayos pedagógicos dentro de los límites permitidos por la sociedad burguesa, o se ponen en contradicción con las relaciones sociales establecidas y, entonces, peligra su existencia.

7) El defecto capital de las mejores escuelas experimentales consiste en imaginar, de un modo completamente idealista, que puede obtenerse la transformación de la sociedad ejerciendo una influencia pedagógica sobre los niños. Olvidan que el orden económico capitalista es el reino de la necesidad. Esta situación no puede terminar con reformas pedagógicas, sino con lucha social.

TERCERA PARTE

1) Completamente distinto es el sistema soviético. La escuela soviética no disimula los contrastes de clases y los fines de clase de la totalidad del sistema soviético en general, y de la escuela en particular; al contrario, los subraya. La escuela soviética está unificada en lo que respecta a los fines de la educación y a la orientación social: la agudeza y la precisión de la filosofía revolucionaria, la tendencia a transformar en todo momento la teoría revolucionaria en práctica revolucionaria.

2) La adapción de la escuela soviética a la vida no se hace sometiéndose a las condiciones actuales de ésta; la escuela es como una palanca aplicada a las condiciones y con la cual aniquilaremos las supervivencias, favoreceremos y consolidaremos los fenómenos renovadores.

3) Los límites de la educación, restringidos en la sociedad burguesa, se ensanchan de un modo insospechado en la sociedad soviética, en el seno de la cual la acción de las ideas, como factor histórico, adquiere una importancia aumentada continuamente.

4) De ahí resulta el principio esencial de la escuela soviética, a saber: el trabajo socialmente útil. La escuela soviética está más que ninguna otra al servicio de la sociedad.

5) Del mismo hecho provienen también las características de los establecimientos consagrados a la investigación pedagógica en la U. R. S. S. En primer lugar, es el Estado proletario el que los organiza. En segundo lugar, no hay en ellos tendencias sociales diferentes. Todos siguen la tendencia social propia del sistema soviético.

CUARTA PARTE

1) Mientras el procedimiento de la lucha de clases no proporcione la solución de principio del problema "Escuela y Sociedad," es conveniente, en aquellos países cuyo orden social se basa en la división de clases, con democracia parlamentaria, combatir por una escuela que lleve en sí los gérmenes del porvenir y prepare para la lucha social.

2) La lucha de la escuela contra la religión es de mayor importancia, porque la religión, a veces, sirve de derivativo al descontento acumulado en las masas y las desvía de la lucha de clases.

3) Aprovechando las tendencias de la escuela burguesa a restringir la obra educativa, hay que luchar por una cierta autonomía interior de la escuela que nos satisfaga más que la mínima parte de las exigencias del programa impuesto por el Estado. Dentro de los límites de la autonomía interior, es posible desarrollar los gérmenes de una educación social proletaria.

b) ESCUELA Y ESTADO

por Chulguin (Unión Soviética)

Todavía hay en cada país pequeños grupos de pedagogos que se niegan a tratar el problema indicado en nuestro título: El Estado no tiene ni el poder ni el derecho, ni siquiera el deber de ocuparse de educación. ¡Nadie tiene el derecho de violentar la personalidad del niño! ¡Que el niño se desarrolle y crezca a su manera "normal" y "natural!" Que él mismo se proponga ideales y que trate de alcanzarlos por sí mismo. "Si buscáis fines determinados en la educación, si obligáis al niño a sufrir una dirección cualquiera, cometéis una injusticia con él." Los que así hablan no ven, no comprenden que eso es inconcebible en la sociedad burguesa. Lo que educa al niño es el medio, el método de vida, las costumbres y usos, las ideas dominantes en la actividad que le rodea. De todo eso no es posible sustraerse. Desde su más tierna edad, el niño oye las palabras "mío" y "tuyo"; desde los primeros años se ve rodeado de desigualdades, y ve cómo se comercia; él mismo, en sus juegos, compra y vende: ve también a los representantes de la fuerza reinante y juega a los soldados, a los guardias; ve en la calle cómo se dispersan por la violencia las manifestaciones, sabe que los revolucionarios están presos. ¿Qué quiere decir esto? Todo eso significa que, desde el instante en que el niño ve la luz del día, es educado e instruído por el medio que le rodea. El medio le dicta los juicios de valor acerca de todos los hechos que presencia; el medio le impregna un día y otro día una ideología determinada. Por consecuencia, decir que se puede prescindir del medio, que se puede preservar al niño de lo que el medio exige de él, es hablar en vano.

LA ESCUELA DEPENDE POR COMPLETO DEL ESTADO

Es imposible descubrir una isla inhabitada; y si hay que continuar viviendo socialmente, hay que aceptar, como una consecuencia inevitable, que el medio educa al niño diariamente, y precisamente en el sentido que agrada a la clase gobernante, puesto que la ideología de la sociedad domina por completo, y cada institución oficial no hace más que ejecutar las órdenes de la sociedad. Es absolutamente imposible escapar a su influencia.

Se puede luchar contra ella. Es verdad que se desarrolla una dura lucha de clases; pero no hay que pensar en evitarla.

He ahí por qué están igualmente equivocados los que afirman que la escuela podría ser independiente del Estado y el educador fijar por

sí mismo los fines de la educación que da. Estas gentes, o mienten o sueñan, y no ven cómo sus sueños son desmentidos a cada momento por la realidad; se niegan simplemente a ver lo que pasa a su alrededor. Como sus sueños son inofensivos, se les soporta; pero, si sus ideales no coinciden con los intereses de la clase dominante, se les expulsa de la sociedad, se les encarcela. Así es como el poder público demuestra que es el jefe de la escuela, el que le fija los fines que los educadores tienen el deber de realizar. Esa verdad no se disimula actualmente. "Es necesario—dice Coolidge—que la educación esté al servicio del orden cívico.

"Nuestros establecimientos están sometidos a una crítica demasiado viva, están expuestos a violentos ataques. Mientras que no se comprenda bien su carácter y se estudie bien su origen; mientras su significación no sea apreciada exactamente, el pueblo fácilmente puede ser víctima de agitadores egoístas que explotarán sus prejuicios para su interés personal.

"Para luchar contra esos agitadores "egoístas" es para lo que está llamada actualmente la escuela. De una vez para siempre hay que declararlo con toda claridad: América ha hecho ya su revolución y el poder público está por completo en las manos del pueblo."

Según eso, se ve claramente contra qué debe luchar el educador: contra todo lo que incite a la revolución futura. Está claramente expresado lo que él debe hacer. He ahí la directriz de Coolidge.

No es del todo nueva. Así hablaba ya Guillermo II en 1889: "Desde hace ya mucho tiempo—escribía Guillermo II en su Ordenanza del 1.º de mayo de 1889—alimentaba el pensamiento de que es preciso que la escuela sirva para combatir la extensión de las ideas socialistas y comunistas.

"En primer lugar, la escuela, educando a los niños en el temor de Dios y en el patriotismo, debe echar los fundamentos de una sana idea de las relaciones políticas y sociales. Entre tanto, he de declarar que en estos tiempos en que las alteraciones y los errores socialistas se propagan con un celo extraordinario, la escuela debería intentar los mayores esfuerzos para contribuir a dar a conocer lo que está conforme con la realidad objetiva y con las posibilidades reales. La escuela debe, desde la más tierna infancia, despertar el convencimiento de que las ideas socialistas no sólo se oponen a los preceptos de Dios y a la moral cristiana, sino que son igualmente irrealizables desde un punto de vista práctico, y, en consecuencia, perniciosas para el individuo y para la colectividad."

¿Qué ha cambiado desde entonces? Semejantes palabras se las dirige hoy el poder público a los comunistas. Además, esa actividad la aprecian los representantes del cuerpo docente como una actividad efectiva: "El Estado ha demostrado, desde hace mucho tiempo, su derecho y su aptitud para enseñar y para formar al niño—dice Pfleger—(Schulpolitisches Jahrbuch, 1926, pág. 12); la cuestión es indiscutible." "La escuela primaria ha pertenecido siempre al Estado" (pág. 17). "La escuela es cosa del Estado, y debe seguir siendo cosa del Estado" (pág. 10). Por consiguiente, sería un error creer que el Estado se limita a indicar a la escuela sus principales cometidos y nada más. No; toda la

organización de la enseñanza primaria, la totalidad de los programas, los métodos de enseñanza, el funcionamiento de la escuela, la formación y la selección de los maestros, todo, absolutamente todo, está subordinado a la consecución de un fin.

EL "BLUFF" DE LA ESCUELA UNICA Y DE LA ESCUELA RENOVADA

De hecho no se ha realizado la escuela única, la escuela abierta igualmente para todos. Siempre vemos diferentes tipos de escuelas y precisamente para niños de diferentes clases sociales. Sus finalidades son diferentes, como lo es el volumen de los conocimientos enseñados.

Nos ocurre, muy frecuentemente, oir hablar de escuelas nuevas; se escribe mucho a su costa, se las cita con orgullo. Pero, si tomamos la molestia de examinar lo que representan, propiamente hablando, esas escuelas nuevas, la clase social de donde salen sus alumnos, la naturaleza de los fines que se proponen, vemos que lo que se quiere es formar "directores," formar "una minoría selecta;" he ahí lo que pidieron los padres a Lietz, uno de los primeros fundadores de la escuela "nueva" en Alemania. No obstante, escuelas de ese género existen también fuera de Alemania. Su patria es Inglaterra. Su antecesora es la famosa escuela de Abbotshelm, que dirigía Reddy. Formar una aristocracia intelectual y un cuerpo de "directores" era el fin de esa escuela. Ese movimiento inglés repercutió en América, en Francia y en otros países donde surgieron escuelas con propósitos idénticos; la escuela de Les Roches de Demolins ha sido fundada para "la educación de los niños de las capas más cultivadas de la sociedad francesa; en toda sociedad se necesita una minoría selecta para dirigir a las masas." ¿Hay necesidad aún de subrayar la cualidad de los niños educados en esas escuelas? No se establecen más que para los hijos de la burguesía.

La organización de tales escuelas es realmente grandiosa y, al lado de eso, vemos en la ciudad y en el campo otras escuelas, de las cuales algunas están desprovistas hasta de lo más necesario, donde el maestro puede tener hasta 40 o 50 alumnos, donde la enseñanza no dura más que algunos meses, donde el programa está mutilado. Esas escuelas son las que se destinan a los hijos de los campesinos y de los obreros.

No se forma en ella a los depositarios del poder, sino dóciles ejecutantes de la voluntad de esos depositarios. Hay también un tercer tipo de escuelas. Estas son las más ricas, en ellas se da una mayor cantidad de conocimientos: son las escuelas medias, que preparan a los subalternos de la industria y del ejército, a los pequeños funcionarios.

Así es como resuelve la burguesía la cuestión escolar. De ningún modo escuela única. Es muy difícil que el niño llegue a la enseñanza superior: en su camino se atraviesan millares de obstáculos. Sin embargo se lucha por la escuela única. Toda una serie de Estados trabajan en ella. Muy recientemente, el partido de Baldwin escribía, en un acuerdo, las líneas siguientes: "Es preciso crear un número suficiente de escuelas de segundo grado que ponga a disposición de los alumnos no pudientes bastante número de plazas. A los once años de edad hay que

hacer que pasen los mejores alumnos de las escuelas de primer grado a las del segundo, en las cuales se les instruirá gratuitamente hasta los 16 años.

Luego, los mejores de entre ellos, deben seguir allí hasta los 18 años; de éstos, los que posean mejores facultades, deben ser distinguidos dándoles becas que les permitan asistir a la Universidad.

De manera que el alumno debe demostrar dos veces no solamente sus capacidades, sino también su buena inteligencia para obtener una beca y asistir a la Universidad.

En Francia también ha existido su correspondiente lucha por la escuela única.

Sin embargo, la lucha por la escuela única no es más que una nueva habilidad. Su sentido es muy claro: instituyendo la escuela única, la burguesía quiere extraer e incorporarse las cabezas más capaces del proletariado para nutrir sus propias filas. Envía a los jóvenes más capaces del proletariado a la Universidad para formar en ellos una nueva clase: emplea todos los medios para arrancarlos de su propia clase. En cambio, el acceso a la enseñanza superior está cerrado a todos los demás.

Todo eso no es nuevo, lo recomendaba hace ya varios años Kerschensteiner: "Mientras se crea necesario cortar el camino del desenvolvimiento ulterior incluso a un hombre capaz, o hacerle el acceso más penoso, mientras nuestros establecimientos pedagógicos no lleguen a ser centros de atracción para todos, servirán más bien para atizar que para apagar el fuego del descontento revolucionario. Un gran núcleo de descontentos no se hace peligroso hasta tanto que las instituciones civiles y sociales no amarran a galeras a un hombre enérgico y capaz. Por eso también se procura incorporarse a los hombres superiores y, de ese modo, ir decapitando a las masas. Esta es la significación de "la escuela única".

La burguesía no tiene interés en instruir realmente a la totalidad de los obreros y de los campesinos ni en desarrollar sus potencias creadoras. Precisamente por eso no crea la escuela única, por eso los programas no dan a los niños una representación pertinente, exacta, de la sociedad, de la lucha de clases, de los ideales, del movimiento obrero y de los métodos que emplea; por eso la escuela no conoce el darwinismo ni el marxismo. A los niños se impregna día por día, hora por hora, la ideología burguesa. Es lo que demuestra no solamente la práctica de las escuelas primarias, sino también la de las escuelas "nuevas" de las escuelas "libres." En Ferriere el ejército y la gendarmería están caracterizados como "los protectores y guardianes de la familia, de la escuela y de la sociedad," y no como fuerza defensiva de la burguesía y como instrumento destinado a reprimir a las masas obreras y campesinas. "Lo excelente" son los "pastores," los filántropos, los refrenadores religiosos. Según nuestro punto de vista, al contrario, los pastores son obscurantistas, propagandistas de la ignorancia y de la mentira que no hacen más que incomodar al obrero y al campesino. Lo mismo se observa en los manuales de lectura y en todos los demás manuales: unos y otros están saturados de ideas burguesas; son generalmente patrioteros y nacionalistas. Los manuales checoeslovacos hablan tanto de imperialismo como del nacionalismo de los países germánicos de antes de la guerra. En cambio en Alemania no se oye hablar más que de la opresión de los

eslovacos, de los Cárpatos por los checos. Eso es típico. Cada Estado habla de la "política de pillaje" de los otros cuando la sufre, y calla sus propios delitos. Cuando el niño está todavía casi en la cuna, los manuales le preparan ya para defensor de su patria contra los "complots de sus vecinos."

Las mismas observaciones podrían hacerse en lo que atañe al funcionamiento de la escuela. En ella se acostumbra al niño a la sumisión, a la docilidad. Nada de "self-government" de los niños de la escuela del pueblo. No existe más que en las escuelas "nuevas", es decir, de una manera general, allí donde se forman los niños que han de ser los "depositarios del poder": en ellas se concede a los niños más libertad, más iniciativa, y es muy natural, puesto que se trata de formar "directores". Sin embargo, el "self-government" no es, en general, más que un espejo del orden político. El educador es un monarca absoluto y los niños no tienen derechos; o bien su poder está un poco disfrazado por ese pretendido "self-government". Los alumnos mayores, o los mejores, son los auxiliares del monarca sus "ministros", etc. Y ¿todos los demás? El rebaño que vota y nada más. No se cambia nada cuando se instituye la ilusión de un sistema republicano. Esa República no es más que una república de la República burguesa de los mayores. Su misión es inculcar profundamente a los niños el pensamiento de que "para todas las reformas deseables contra todos los males, la urna electoral es el mejor instrumento del éxito". (Baldwin). Así, pues, todos los años o todos los meses, se eligen delegados, y esos delegados actúan, trabajan; todos los demás son despojados de sus derechos y quedan inactivos. Pasa un año, y se procede a la reelección. ¿Y entre tanto? Entre tanto, los delegados hacen lo que les parece bien. De esta manera, el "self-government" escolar dispone a los niños conforme al gusto de la clase dominante y les inspira la idea de que puede obtener todo, no por la vía revolucionaria, sino por la vía parlamentaria.

Pero no es eso todo. En la escuela, el niño es despojado, en gran parte, de derechos. La constitución, aun republicana, le es otorgada, "desde arriba", por el maestro, y ese maestro está autorizado para golpear al niño. Hay pruebas de ello, de cuando en cuando.

Esto no sucede en la Unión Soviética. Por una acción de ese género el maestro padece correcciones disciplinarias. El niño lo sabe. De esa manera la escuela soviética forma un niño distinto. Los métodos pedagógicos burgueses concurren a un fin común. No desarrollan en el niño la iniciativa, la independencia, el poder creador, la audacia; no le enseñan a transformar el medio y el mundo. No; por lo menos en la escuela primaria, se dificulta el desarrollo de esas cualidades. Por eso no se aplica ampliamente el método de proyectos en la escuela primaria. Ese método es un método de combate contra el pasado y la tradición, un método que da conciencia de vida y que la transforma. Este método fracasa frecuentemente si, en vez de emplearlo para transformar el medio, se hace para dar una justificación del mismo.

Al mismo fin concurre también la religión. "Ningún sistema pedagógico puede considerarse satisfactorio si no proporciona a los alumnos una formación religiosa suficiente". (Baldwin).

Coolidge se expresa de una manera aun más clara y expresiva. "Todavía hay que incluir un factor en la educación cívica, si no fracasa la totalidad del trabajo. Nuestra enseñanza, nuestros conocimientos, toda la cultura y toda la ciencia no tendrán gran valor como no sirvan para fortalecer los bienes superiores, si no poseemos el Honor, la Verdad y la Justicia. Si no nos basamos en los valores espirituales, no tendremos tampoco base de progreso; una inteligencia cultivada puede dar grandes resultados, pero no crea las condiciones de la moralidad, del carácter, y de la religión. Sin esas bases, el orden cívico de América no respondería a sus destinos". Lo mismo, naturalmente, para Alemania. Todo se completa en el sistema. Así, el poder público realiza sus fines por medio de la Escuela.

FINES Y PROGRAMAS DE LA ESCUELA SOVIETICA

Por consiguiente, si cada Estado burgués asigna a la escuela unos fines perfectamente determinados, si cada escuela se dedica a realizarlos, la U. R. S. S. igualmente asigna unos fines a sus escuelas. Pero sus fines son completamente diferentes. Nosotros formamos campeones de los ideales de la clase obrera, constructores de la sociedad comunista.

Por eso encontramos en la Unión Soviética, otro sistema, otro programa, otra organización de los niños, otra función del educador. La escuela de la U.R.S.S. es una escuela única, y la razón es muy fácil de comprender: la U.R.S.S. tiene interés de que todos los niños reciban la mayor cultura posible, que todos los niños estén llenos de energía y entusiasmo para crear, pues el socialismo no puede ser construido más que por millones de individuos. Pero es preciso instruir a esos millones y millones. Para ellos tenemos que edificar un sistema tal de enseñanza popular, que el niño pueda pasar no sólo de una clase a otra, sino de una escuela a otra, con plena libertad, sin ningún impedimento, sin preparación particular alguna, sin examen, sin pérdida de tiempo. Pero, para todos los niños. No hay escuelas especiales para los hijos de la clase directora; sería inconcebible, ya que la aplastante mayoría del pueblo es la que "dirige". Nosotros no tenemos más que la escuela única, y en absoluto no tenemos ninguna escuela privilegiada.

En la escuela se ha suprimido toda la disciplina superflua: No se enseña ni griego, ni latín, ni tampoco religión. La religión es el opio de los pueblos. Por eso la escuela está impregnada de marxismo y de darwinismo.

Las escuelas de la Unión Soviética no forman soñadores, sino hombres que conozcan la vida, que vean todos sus defectos e imperfecciones, que sepan apartarlos y luchar contra ellos. "Los filósofos trataban sencillamente de explicar el mundo de una u otra manera, pero nosotros ahora tenemos que transformarle"—decía Marx. Por esa razón, los niños no solamente estudian el mundo, el medio en que viven, además toman parte en su transformación. Llevan consigo, al seno de su familia, nuevos conocimientos y los aplican luego a la vida bajo vigilancia de sus maestros. Luchan por una existencia higiénica, por una agricul-

tura próspera, por el mejoramiento de la ganadería; ayudan a la extinción del analfabetismo entre los adultos y los niños, hacen propaganda para la cooperación. Y no son únicamente propagandistas, son también innovadores. Poseen en las tierras de sus padres, parcelas con cultivo modelo, nidales perfeccionados para la cría de pájaros, etc. Se ocupan del ornato de las calles del pueblo; plantan árboles, jardinillos, flores; introducen alumbrado eléctrico y así sucesivamente. Son jóvenes ciudadanos que así se van preparando para su misión de constructores de la Sociedad comunista.

Se ataca a la Unión Soviética, se intenta destruirla, el comunismo no se ha realizado todavía. La Unión está rodeada de enemigos; se la quiere abatir con una guerra que es inevitable. Por eso la escuela, de acuerdo con el ejército de los Jóvenes "pionniers", prepara a los niños para que sean los campeones de los ideales de la clase obrera.

El niño debe saber combatir, y debe saber construir; para ello es preciso que tenga numerosos y profundos conocimientos, que se asimile las conquistas más recientes de la ciencia, que aprenda a apropiarse de todo lo que sirve para construir y para combatir de la manera más racional. Por eso todo el programa de la escuela soviética está lleno de espíritu moderno, de lo que existe hoy, de lo que sucede ahora y no de lo que ha acontecido en el pasado. Del pasado no se ocupa más que para explicar el presente, en la medida en que eso es indispensable. Nuestros ideales no están detrás de nosotros, sino delante de nosotros. La Unión Soviética es una República del Trabajo; el trabajo es la base de todo, y los niños se ocupan, ante todo, del trabajo. Con respecto a esto se pueden cometer dos errores. Uno de ellos consistiría en hacer aprender numerosos oficios; el otro, en hacer ejercer una sola actividad corporativa cualquiera. Ni uno ni otro punto de vista es aceptable. El papel del trabajador de la Unión Soviética no es comparable al de ningún trabajador del mundo. No es solamente una rueda de la complicada máquina de la producción, ni es el ejecutor servil de una voluntad extraña: es el creador y el arquitecto de un mundo nuevo. Para esto es preciso que conozca los principios fundamentales de la producción, sus leyes fundamentales y, al propio tiempo, se dedique al trabajo práctico. Hace falta que tenga una cultura bastante amplia, que haya recibido una enseñanza suficientemente orientada en el servicio de la producción para que pueda poner su iniciativa, su potencia creadora, al servicio del mejoramiento de la producción, de su perfeccionamiento. Un artesano de pocos alcances, un especialista del oficio, son poco útiles para la Unión Soviética. Por lo tanto, la escuela Politécnica (escuela de primer grado) ayuda a formar al obrero, como creador, como organizador de la producción, como inventor. La Unión Soviética edifica una sociedad nueva, una sociedad sin ejemplo. A este fin, no le bastan gentes instruídas, sino que también necesita gentes llenas de iniciativa y de fuerza creadora, y cuanto más numerosas sean, mejor, más se acelerará el ritmo de la edificación socialista, más pronto se realizará el objeto final. Pero ¿cómo alcanzar este ideal? El método pedagógico tiene aquí la mayor importancia. Debe ayudar al niño a desarrollar en sí mismo aquellas cualidades, a formar estas partes de su individualidad. Para ello, en

lugar de los métodos pasivos, se utilizan cada vez más y en una manera cada vez más completa, los métodos de investigación, el método de proyectos. La esencia de los métodos estriba en que los niños aprenden en la escuela no sólo a elegir lo que es necesario y útil en su medio, sino también la mejor manera de proceder en él. A tal fin, deben aprender a hallar la solución mejor, es decir, que deben estudiar teóricamente las circunstancias dadas, descubrir los mejores procedimientos para la solución práctica del problema y, finalmente, emplear los más seguros criterios para apreciar los acontecimientos. Poder de estudio, fuerza creadora, iniciativa, penetración de espíritu, aptitud de investigación, he ahí las cualidades a cuyo desarrollo deben contribuir los nuevos métodos escolares.

La Unión Soviética tiene necesidad de hombres que sepan organizar la producción y dirigir el país. Todo obrero, todo campesino debe saber eso. Para ello se ha implantado en todas las escuelas de la República el "self-government". Debe hacerse extensivo a todos los niños, democráticamente, es decir, concebido en tales términos que no solamente los mandatarios, sino la generalidad de los niños, realicen en todo momento un trabajo u otro. Una semejanza completa con la organización de cualquier soviet. Se ve trabajar a los miembros del soviet y, bajo su dirección, en común con ellos, y para sostenerlos voluntaria y gratuitamente, a la gran masa de la clase obrera, de la campesina, y de los intelectuales. En eso consiste la esencia de la democracia soviética. Si el "self-government" está establecido de este modo, no forma una casta de depositarios del poder ni una masa dócil. Todos han de saber administrar, todos deben aprender a organizar. En la Unión Soviética se concibe el "self-government" con flexibilidad. Sus formas, sus rasgos, se modifican según el desarrollo de los niños, según la complicación de la economía, según las características del medio. Esas son las grandes conquistas de la Unión. Por ese camino, los niños aprenden a pensar que todo evoluciona progresivamente, que lo que es bueno hoy, puede ser anticuado mañana, e inútil pasado mañana; por ese método aprenden a mejorar una situación dada. Se ve claramente por qué es preciso que así sea. La dictadura del Proletariado es una etapa necesaria para la instauración del comunismo y nada más. La organización de la Unión Soviética es la más flexible del mundo, y no cesaremos de perfeccionarla. Es preciso enseñar eso también a los niños.

La Unión no comprende nacionalidades oprimidas. Por esa razón vemos desarrollarse más rápidamente que la escuela rusa la de las nacionalidades que estaban oprimidas y humilladas por el régimen zarista; así, todos los niños aprenden en su lengua materna, y hoy solamente tienen necesidad de manuales hechos en la Unión Soviética.

Los ideales de la clase obrera son internacionales; la enseñanza soviética no está inspirada en el odio a las demás agrupaciones nacionales, ni aun a los demás Estados, como es costumbre muy generalizada: en cambio está impregnada en un gran amor por la lucha de la clase obrera, por el socialismo. No es difícil observar que las exigencias del Estado proletario respecto a la escuela corresponden, de la manera más exacta, más frecuentes, al desarrollo del niño. El niño es vivo, activo,

tiene iniciativa, ve delante de sí todo el porvenir. De año en año, va formándose del mundo y de la sociedad, representaciones cada vez más adecuadas, y, por esa razón, no se satisface con formas dadas e invariables. Así, una organización flexible del "self-government" de los niños, un programa consagrado al presente y lleno de todo lo que constituye para el niño sus razones de vida, unos métodos activos, una profunda libertad para todas las manifestaciones de la iniciativa y de la fuerza creadora: todo esto corresponde perfectamente a la naturaleza del niño.

c) ESCUELA Y RELIGION

por Ernst Hierl (Alemania)

INFORME

Queridos camaradas: Tenéis mis tesis a vuestra disposición. Las tesis tienen por objeto de limitar con exactitud el curso del pensamiento. Hoy voy a comentar esas tesis y a convenceros de que las ideas que contienen no han salido únicamente del cerebro de un individuo aislado.

Yo quería sentirme en comunicación con los 800,000 camaradas de nuestra organización; con los trabajadores de la enseñanza que marchan estrechamente unidos al proletariado, a la parte del movimiento obrero que ejerce una dirección consciente, que dirige, confundida con su propia causa, la causa de la humanidad.

Voy a separar de mis tesis una breve exposición histórica. Voy a exponer el desenvolvimiento histórico de la religión y de la escuela, a examinar primero los tiempos pasados y, en conexión con ellos, la época feudal, para pasar luego a la sociedad burguesa y, finalmente, al movimiento marxista. Mi labor será únicamente bosquejar la pedagogía marxista y leninista.

LA IDEOLOGIA RELIGIOSA Y FEUDAL DE LA BURGUESIA

El origen de la religión no es difícil de describir. Todos estamos de acuerdo en decir que el pensamiento es la cualidad característica del hombre. Contra esa proposición no puede decirse nada esencial. En los escritos juveniles de Marx y Engels, leemos: "el pensamiento consciente es la cualidad distintiva del hombre; el carnero no tiene más que instinto".

¿Pero en qué medida era religioso el pensamiento primitivo del hombre? Dirigiendo nuestras miradas al pasado, podemos suponer la conexión siguiente: el pensamiento primitivamente no tenía la potencialidad necesaria para dominar el mundo real y tangible, como puede hacerlo hoy, por ejemplo, frente a la naturaleza, la máquina creada por el hombre. Entonces, el pensamiento no llegaba a eso. El hombre aun no se apoyaba más que convulsivamente en esa arma. El resultado era una especie de pensamiento que se caracteriza por el símbolo: el signo.

El salvaje se talla su dios; haciéndolo, ya vence con su cuchillo una resistencia material, pero no vence por eso la existencia del resto del mundo, tan poderoso, que amenaza su bienestar de múltiples maneras. A decir verdad, él se tranquiliza pensando que su dios de palo tiene el deber de dominar el resto del mundo. Entre el fetiche del salvaje y la grandiosa catedral de Strasburgo, que todavía puede producir un entretenimiento religioso a los niños de nuestro tiempo, no hay, en el fondo, diferencia alguna. Tal es la concepción primitiva.

Apenas si se puede hablar de escuela en aquellos tiempos. El hombre se veía aislado del mundo, y eran tantos los peligros que le separaban de él, que sólo se interesaba en un círculo de experiencias muy reducido, en donde la educación se desarrolla sin instituciones especiales.

Más tarde, en la época feudal, la confesión católica es característica como género de educación, el cual se impone todavía con una poderosa fuerza en nuestra época. Según el formulismo católico de la confesión, el cura se sienta "en lugar de Dios", y el fiel, "el pecador", que se ha salido de los preceptos religiosos, confiesa al cura los pecados cometidos. El sacerdote vuelve a colocar al fiel en el buen camino. Hay que notar aquí: 1.º se trata más de una información que de formación, y 2.º falta el documento colectivo. El sacerdote ordena, ejerce autoridad.

El elemento autoritario de la religión vuelve a repetirse. La Sociedad de clase lo utiliza.

La Socidad burguesa también lo utiliza desde que el hombre se organiza "en este bajo mundo", sobre este planeta. El comienza a organizarse.

Verdaderamente, en su origen, la burguesía desempeñaba un papel revolucionario respecto a la religión. Es agradable recordar esos tiempos. Quiero consignar aquí una historieta de Voltaire, que demuestra cómo, hasta en el espíritu de un libre pensador, persiste el concepto religioso — superficialmente, concepto de la religión cristiana — según el cual la tierra es un Valle de Lágrimas. Voltaire, refiere esto en un lenguaje burlón: Había una vez una recepción en casa del Señor; los hombres estaban también invitados; pero comieron demasiados dulces celestes y se sintieron obligados a salir un poco de prisa. Se informaron del ángel de servicio, el cual les dijo: "Allí abajo.... en aquella estrella, que brilla débilmente, aquéllos son los retretes del universo. Id, pero no tardéis mucho". Fueron allá, pero la fiesta celeste se fué alejando por la revolución del cielo, y nosotros, los hombres, nos quedamos donde estamos ahora.

Sin embargo, el planeta podía llegar a ser teatro de la alegría, del trabajo, una mansión dichosa.

La sociedad burguesa ha producido grandiosos resultados: toda la civilización técnica y el comercio mundial. ¿Cómo se manifiesta esa obra en la escuela burguesa? La Sociedad burguesa necesita hombres que, en la marcha de la producción, dispongan de ciertas aptitudes elementales, lectura, escritura, cálculo y algún conocimiento de la naturaleza. La Burguesía no puede tener necesidad de hombres que hagan el signo de la cruz en lugar de accionar una palanca útil. Si alguna cosa se intercepta en la máquina, hace falta que sepan arreglarla. Las necesida-

des de este grado de desarrollo económico son las que se encarga de satisfacer la escuela; y llegó un momento en que la escuela tuvo que hacerse autónoma y relativamente independiente de la Iglesia. Por primera vez, dejó de ser un apéndice.

¿Pero cómo se consigue que la escuela actual no se preocupe todavía de librarse del dominio de la Iglesia? ¿Cómo se logra que ese dominio, hoy precisamente, oprima a Alemania con un peso tan difícil de mover y con tinieblas tan profundas?

Esa situación se explica históricamente: la sociedad burguesa y la escuela burguesa desarrollan únicamente una nueva forma de tratar la naturaleza; pero no desarrollan una nueva forma de tratar al hombre. La burguesía misma no desarrolla verdaderamente ningún nuevo estudio de la humanidad, las demás obras que ha debido realizar no le han dejado tiempo para ello.

La moral burguesa—visto el estado objetivo de competencia, visto el mercado—consiste en estimular la competencia personal. El ideal es la personalidad, es decir, una forma absoluta y separada de toda relación general: Tal es el espejuelo que todavía ciega a muchas gentes: "la mayor fortuna de los hijos de la tierra es la personalidad, y la personalidad destacada" (Goethe).

Tomad solamente la obra más conocida del poeta alemán más grande de este tiempo, tomad el "Fausto", después que el héroe aprendió a conocer todas las alegrías y todos los dolores, todas las escenas del mundo, acabó en gran patrono: "Para que la gran obra se realice, basta un espíritu para mil manos", o más aún: "Guerra, comercio y piratería, una trinidad indisoluble".

He ahí ya el imperialismo, sólo que era todavía inocente. Quería comparar con esos textos la última escena del Fausto. En esa escena, Fausto es acogido en el cielo renovado de la Iglesia católica y allí vuelve a encontrarse con Margarita. Comparad esas dos escenas del "Fausto" y tendréis toda la moral a la cual se circunscribía la sociedad burguesa: moral, mitad clínica (en la penúltima escena) y mitad enternecedora.

Así son también las condiciones de la escuela. Ya hemos dicho que la escuela burguesa desarrolla hasta cierto grado la técnica que necesita para aplicar a la naturaleza los nuevos procedimientos industriales. En cambio, como la Sociedad burguesa no desarrolla ningún nuevo concepto del hombre, la escuela sigue siendo en lo demás históricamente dependiente de la fuerza pasada.

La escuela continúa dependiendo de la tradición moral, es decir, religiosa, de la época pasada.

Había el recurso de indignarse, de oponerse a ello valientemente y los maestros alemanes han tomado parte en ese combate, pero en el fondo de las cosas, históricamente, no había que esperar grandes cambios.

Sin embargo, de generación en generación, la historia prosigue su curso. La Sociedad burguesa, según nosotros, ha cumplido ya su misión. Cada vez se siente más la necesidad de sustituirla por otra cosa. No quiero desarrollar ampliamente esta idea, porque todos y cada uno lo

han sentido en sí mismos. Cualquiera que estudie las relaciones de las cosas puede fácilmente encontrar la explicación.

La Sociedad burguesa se da cuenta de ello, por eso observamos, en la época de transición y de liquidación en que vivimos, una transformación particularmente interesante y notable de la Sociedad burguesa.

Apenas si se manifiesta todavía la antigua competencia burguesa, el libre juego de las fuerzas; aun en América, hay indecisión en este punto; por el contrario, la sociedad burguesa quiere estabilizar la situación presente. En realidad, no puede otra cosa. El mecanismo de la producción, como tal, ha llegado a un alto grado de perfección. Pero, a pesar de ello, comprobamos este fenómeno: las gentes que crean los productos no pueden comprarlos. Los zapateros hacen "demasiados" zapatos y ellos van durante la crisis del mercado y en los períodos de paso, con el calzado roto. Y así sucesivamente. Eso indica que el capitalismo no puede dominar su propia organización técnica. Hace falta forzosamente cambiar las relaciones de los hombres entre sí y en el seno de esa organización. ¡Es preciso cambiar el sistema de disponer de los instrumentos de trabajo, suprimir la propiedad privada! El capitalismo puede ensayar un nuevo reparto de la tierra. ¡Otra guerrita mundial! Así podría repartir de nuevo los bienes y despertar nuevas ilusiones en una parte de la tierra. Pero no podrá hacer otra cosa que complicar y agravar su propia crisis.

Por consiguiente, la burguesía trata de estabilizar también el régimen burgués desde el punto de vista pedagógico, pero sin verdadera pedagogía, porque, en el fondo, ese régimen vivía de la moral y de la pedagogía religiosa. Un "moderno" concepto del hombre no puede separarse tampoco de la cuestión primordial: ¿Cómo me alimento? ¿Cómo me aposento? etc.

La nueva pedagogía está ligada a la transformación del salario del hombre, de las relaciones del trabajo en el seno de la producción, y a la socialización de los instrumentos de producción. Todo lo demás es un llamamiento a la buena voluntad de los maestros de la sociedad burguesa. Esta buena voluntad se engaña a sí misma y engaña a los demás.

El acuerdo amistoso no puede suprimir la lucha, mejor dicho, no puede conducir a que renuncien las clases poderosas a la dominación económica y, por mucho tiempo, la historia de la humanidad continuará desarrollándose en medio de una lucha brutal para garantizarse contra las necesidades económicas.

El hombre honrado querrá suprimir las causas y, precisamente, contar con el elemento de lucha del cual quiere librarse.

La burguesía no puede librarse de eso, no puede salir del sangriento lodazal que ha sido la historia hasta aquí. Y, por tanto, es necesario que mantenga una ilusión de ese género, puesto que ella misma es quien ha introducido esa ilusión, quien ha propagado la idea de que la evolución es, precisamente, la ley de la historia. Y, en suma, cuando no puede avanzar, tiene que hacer creer que puede avanzar.

Desde el punto de vista que nos ocupa, esto significa que, en materia moral y pedagógica, la burguesía vuelve a la ideología religiosa y

feudal. Tal es la situación histórica actual. Y nosotros, que estamos empeñados en las luchas escolares, debemos ver bien esa situación, el campo de batalla sobre el cual debemos combatir.

De lo que yo sostengo, se encuentran, por ejemplo, indicios en "La libre América". ¡En los Angeles los jesuítas forman una nueva Universidad, y Rockefeller construye una iglesia en New-York!

En Europa, interrogamos un poco a nuestro colega Mussolini. Ya sabéis que Mussolini, antes de emprender una carrera llena de promesas, fué maestro diez meses. Pues Mussolini dice: "Los contrastes entre la religión y la ciencia pertenecen a una época concluída. Nosotros, hombres de hoy, hemos pasado ya eso".

Sí, cuando se considera la historia humana desde el punto de vista de las dos o tres décadas durante las cuales "uno" hace su carrera, se tiene el derecho de decir: "Nosotros hemos pasado ya eso". La significación profunda de esa idea aparece en las palabras que siguen: "¿Qué necesidad tengo yo de una filosofía que no me enseña a sufrir?"

Yo no sé en qué medida quería el mismo Mussolini sufrir, pero sé bien lo que piensa. La religión consuela al hombre. Al sumergirnos en pensamientos mágicos, la vida interior religiosa, tan alabada, desempeña aquí su papel; la mayoría de los hombres deben aprender a renunciar a la felicidad material, al manantial de placeres que constituye el señorío del mundo exterior. Hay ahí una supervivencia del tiempo en que el pensamiento del hombre tenía todavía la forma "visionaria". Aun se explota hoy esa vida interior bajo la palabra "idealismo". Y las piadosas declaraciones de un Mussolini revelan toda la significación de semejante tendencia.

A todo eso responde la situación de la escuela.

El Arzobispo de Colonia inaugura el Instituto Católico de Pedagogía y a fin de huir de los prejuicios, como saben huir de ellos los arzobispos, no se refiere para nada a la religión católica, sino a la antigua leyenda germánica, la leyenda del Lobo Fenris, que hubo de ser encadenado porque era un monstruo. Los Ases forjaron gruesas cadenas, pero no pudieron sujetarle. Entonces vinieron los enanos que tejieron una trama tan sutil y tan tenue, que parecía hecha de seda finísima y de este modo amarraron al lobo Fenris. El arzobispo añade: "Eres tú, maestro educador de mañana, quien, por tu acción en el medio de los niños, rodearás el alma infantil, sencilla y blanda como la arcilla, de la sutil trama que no se podrá romper ni deshacer, como la del Lobo Fenris".

Se plagia la historia del siglo XVI y se legitima ese plagio afirmando que es una exigencia del sentido histórico.

Para nosotros el sentido histórico es el conocimiento de la historia humana, del margen que separaba las condiciones reales de la existencia y las posibilidades de bienestar de nuestra raza en el planeta; es también la capacidad de influir en ese desarrollo objetivo de las cosas para favorecer el bienestar del hombre. Marx decía: "¡Transforma el mundo!"

Para nosotros el sentido histórico no es la incapacidad de hacer la

historia. No se da pruebas de sentido histórico orientándose hacia la confusión y en el espíritu del siglo XVI.

Ese sentido histórico es simplemente el sentido de la docilidad, el sentido de la sumisión a la reacción.

Hay un país en donde las cosas van por diferentes caminos. En ese país, los intelectuales, los educadores, no se inclinan ante las potencias de ese género. Al decir esto no trato de adular a los colegas rusos. Se me dirá que allá también hay un poder público y que los colegas rusos, en el fondo, se conducen con arreglo a las obligaciones que se les impone. Es verdad, se amoldan a esas obligaciones, pero la diferencia está en que pueden hacerlo con gusto, porque adaptándose a esas obligaciones, es a la vida y al interés del porvenir a lo que se adaptan.

Si nosotros tuviéramos un Poder público fuerte y al mismo tiempo capaz de conducirnos, también trabajaríamos con ellos, pues no somos peores. Sí; todo es cuestión del Poder público, y porque la Unión Soviética tiene un Poder público progresista, es decir, hoy día orientado en el sentido del socialismo, allí se ha llegado a la separación de la Iglesia y el Estado bajo una forma pura y completa. Se me dirá, quizás, que lo mismo sucede en América; que allí tampoco se enseña ninguna religión en la escuela. Pero hay que notar que, en América, la vida toda está impregnada de religión, que cada día de vacación se enseña religión a los niños y que, de esa manera, están mucho más instruídos en religión que nuestros niños, no obstante darse en la escuela, con la ventaja de que la imposición está disfrazada.

Tenemos ya en América los comienzos del socialismo religioso en sus grandes líneas. En ese país, se quiere mantener todavía la grandeza del capitalismo con una clase de obreros y empleados elevada, y al mismo tiempo, pervertida.

Si consideramos las grandes perspectivas, hemos de reconocer que América acapara a la vez las riquezas del mundo y sus medios de combate, tanto las armas brutales como las armas demagógicas: por eso América sostiene también la devoción anglosajona. En primer lugar, se trató de incluir a la Unión Soviética en la economía mundial deseada por América, porque la clase obrera rusa, por primera vez, ha hecho la historia. Diciendo esto, no ensalzamos a esta clase más que a los trabajadores de la enseñanza. Pero tenemos ante la vista la situación histórica, y esa situación nos enseña que la clase de los obreros industriales está colocada en la economía en un lugar donde la solidaridad consciente viene a ser una necesidad cotidiana del trabajo, sin la cual los obreros se convierten en puro material humano, pierden su cualidad de hombres. Rebelándose contra eso, la clase obrera ha tomado la dirección de la historia por el camino que conduce a la humanidad consciente. La historia no tiene otro contenido. Al lado de eso, no vamos a ocultar que esa clase, en el período de transición, estaba dirigida por tránsfugas (Marx, Lenin, etc.), por "ideólogos" que, como decía Marx, "por su trabajo se elevaron a la altura del desenvolvimiento histórico", al reconocimiento de que la clase obrera dirige, confundida con su propia causa, la causa de la humanidad.

MATERIALISMO HISTORICO Y PEDAGOGIA

En la segunda parte de mi discurso voy a desarrollar el concepto de la pedagogía del leninismo marxista: ¡el leninismo marxista, la herramienta intelectual, el arma del mundo moderno! Confrontaré las ideas generales del marxismo y del leninismo con sus aplicaciones pedagógicas. Para ello podemos elegir dos de esas ideas generales: el materialismo histórico y la dialéctica.

Al hablar de materialismo, hace falta, en primer término, desechar los prejuicios que lleva consigo esta palabra, que se resumen en una idea de inferioridad.

Ninguno de nosotros niega que, en el hombre, las cosas pasan por el pensamiento, por el cerebro y que esa operación supone diferencias. En uno, es la digestión la que hace un gran papel, en otro, el sentimiento sexual; pero lo que caracteriza al animal-hombre es la preponderancia del pensamiento, la idea. Lenin mismo habla del "ideal comunista" ¡del ideal!

No nos dejemos engañar por el abuso que se hace de las ideas de materialismo, de idealismo, etc..... No se deben confundir el idealismo y el sacrificio. Esta confusión reina en el público, y la sociedad burguesa tiene el mayor interés en "eternizar la confusión" (Marx). Tengámoslo muy presente en todas nuestras luchas intelectuales. Si nosotros, marxistas, nos esforzamos en pensar con precisión, es decir, pensar en materialistas, sometiéndonos siempre al control de la realidad, no tenéis derecho, los demás, a reprocharnos ese hecho, el no tener corazón ideal.

Hasta entre gentes muy distinguidas corren esas fábulas contra nosotros.

El materialismo histórico puede presentarse bajo una forma simple: el hombre es una especie salida del reino animal, que en nuestro tiempo está todavía en lucha por la satisfacción de sus necesidades primordiales de orden económico, por garantirse contra el hambre, el frío, etc..... No podemos, al considerar las cosas a grandes rasgos, desviarnos de ese punto de vista. La satisfacción de esas necesidades primarias es, por ahora, el objeto principal de la historia humana. En cuanto a las clases sociales, son las diversas agrupaciones humanas colocadas en diferentes relaciones con los tesoros de la tierra, con los instrumentos de trabajo naturales y artificiales. Porque el que los posee está, naturalmente, también en situación de imponer a los otros las condiciones de trabajo y de existencia, y de ahí también la lucha de los marxistas y de los leninistas para establecer, socializando los medios de producción, la base indispensable de un nuevo trato del hombre.

Sobre esa "materia" es donde deben actuar nuestros trabajos, y esos trabajos materiales han de resolverse en el orden en que deben estar jerarquizados según el grado de urgencia.

Esas son las explicaciones sobre el materialismo, a las cuales puedo limitarme en esta exposición.

En mis tesis he indicado más cuestiones referentes a la situación biológica y económica del individuo. En primer lugar, hay que colocar la situación de clase, porque está en relación con los obstáculos más di-

fíciles de vencer para el individuo. Yo pregunto también a ese individuo: ¿cüáles son tus perspectivas respecto a la situación de clase? Además: ¿Cuál es tu constitución biológica? ¿Qué importancia tienen en tí el sistema de instrucción, la sensualidad, el sistema nervioso, la sexualidad, etc.? Con eso trato de determinar el individuo. Así se fija la situación que un hombre dado ocupa en la lucha de clases.

Al ocuparse de la clasificación científica del individuo hay que considerar, además, dos puntos de vista como muy importantes; yo los justifico con unas frases de Marx y Lenin.

"No se juzga bien al individuo por el concepto que él tenga de sí mismo", se lee de pasada en uno de los escritos más célebres de Marx.

Por consiguiente, hay que disponer por medio de la educación al individuo para que reconozca su ser real, y ese ser real debe apreciarse según los criterios objetivos que he señalado antes. Es lo que yo denomino condiciones de vida y, posibilidades de felicidad de los hombres; el margen de ellas de que dispone cada uno es examinado científicamente, y nuestra moral—si se puede emplear esa palabra—consiste simplemente en decir a ese hombre: "¡Ve ahí lo que puedes probablemente; he ahí lo que debes! ¡Tú debes lo que puedes! Tú debes, con tus condiciones de vida y tus posibilidades de felicidad, hallar tu lugar en la marcha histórica de la humanidad en su conjunto". Por otra parte, yo no daría a ese procedimiento el nombre de moral. Todo falso brillo metafísico desaparece y se tiende a una técnica de las relaciones humanas muy conveniente, muy capaz de proporcionar la dicha. ¡Modestia del individuo, grandioso desarrollo de la colectividad llamada a una vida más perfecta!

Lenin decía, en un discurso a la juventud: "En el régimen de clases, todos nos criamos, naturalmente, entre los prejuicios existentes, absorbemos, por decirlo así, "con la leche de nuestra madre", los prejuicios del régimen de clases".

Es preciso reconocer la importancia de estas palabras: "por decirlo, así, con la leche de nuestra madre". Porque, en ese "por decirlo así" se encuentran en germen todos los resultados de la psicología moderna (Freud. Adler, etc.). Ella ha demostrado que las impresiones de la primera infancia tienen una gran importancia y que nosotros tenemos, por consiguiente, la obligación—haciendo actuar la luz de la conciencia precisamente como yo lo decía (Conoce tus condiciones de vida, tus posibilidades de felicidad, etc.)—de libertar a los grandes grupos y a la humanidad de esos lazos que se han formado en el círculo experimental tan estrecho que constituye el medio ambiente del niño.

Nuestra pedagogía marxista y leninista debe, pues, tener en cuenta estas dos reglas de trabajo: necesidad de hacer volver la conciencia al ser real (el hombre no es lo que se imagina) y de tomar en consideración los lazos formados en la primera infancia.

Ahí está lo referente a las aplicaciones pedagógicas del materialismo histórico. De modo análogo vamos a intentar definir la dialéctica histórica.

La dialéctica significa que tomamos el desenvolvimiento histórico en todas sus conexiones y que seguimos igualmente el diálogo de las contradicciones porque pasa el progreso histórico.

Por ejemplo, el pacifista, si quiere ser consecuente, debe arrancar las armas de manos del capital (esa conexión de las contradicciones consiste en que, precisamente, el pacifista debe ser militarista en tal o cual medida si quiere serlo seriamente; eso es lo que se llama dialéctica histórica).

¿Qué papel desempeña, pues, la dialéctica en la pedagogía? No se trata de la pedagogía como organización escolar, sino en un sentido más estrecho: tratado de las relaciones de hombre a hombre. Naturalmente, ese tratado depende de la organización de la educación, y, a su vez, esa organización depende de la política.

Lenin dijo, en alguna parte, a propósito de la política: "la política seria comienza donde se cuenta por millones". Pero lo mismo se puede decir que la educación seria comienza allí donde logra penetrar hasta el individuo.

Aquí me veo obligado a incluir algunas consideraciones acerca del individuo. El individuo, como tal, el individuo biológico, es ya en sí mismo un organismo social, compuesto de átomos, de células o de los elementos que sean. Es un organismo social; las leyes físicas y químicas cooperan armónicamente en el individuo, y todavía hoy el individuo es más perfecto, más coherente en sí mismo que lo es la sociedad.

En el tiempo en que Lenin discutía con los "Investigadores de Dios", éstos hacían valer que la religión podía servir para dominar al individualismo animal. Lenin hacía observar en contra de eso que el individuo estaba ya socialmente dominado desde la sociedad animal, por consecuencia, en ausencia de toda religión y en la comunidad primitiva.

Pero se objetará que de la sociedad primitiva ha nacido el régimen de clases, de suerte que se ve que el hombre es una criatura que oscila entre el egoísmo y el amor del prójimo.

Ciertamente, el régimen de clases ha nacido de la sociedad primitiva, y yo puedo, por ejemplo, satisfacerme a este respecto con las declaraciones siguientes, de Rosa Luxemburgo:

El régimen de clases "sería una etapa mínima de la grandiosa progresión de la humanidad hacia la civilización".

Los esfuerzos revolucionarios del presente tienden la mano a la sombría tradición feudal. El círculo del conocimiento se cierra armoniosamente.

Todo eso está bien, pero yo quería saber cómo hemos llegado a la "etapa mínima". Ese conocimiento proyectará luz sobre la cuestión de saber cómo salir de ella.

Con seguridad, la causa comunista, la creación de instrumentos de producción, utilizables exclusivamente en común, contribuirían a ello.

En el medio técnico que el hombre se crea, puede elaborar mejor su propia naturaleza social.

Para emplear una expresión de Marx, "Actuando sobre el mundo exterior y transformándolo es como el hombre cambia también su propia naturaleza".

El hombre ha pasado de la etapa animal a la etapa del pensamiento consciente, lo que significa una diferencia relativa, pero grande. Pero, precisamente, el instinto animal del hombre no era en la sociedad primitiva más que eso: un instinto. Luego vino la conciencia; el pensamiento consciente se desarrolló partiendo del instinto, pero también agotando el instinto. Esa sustitución no podía verificarse sin causar cierta inseguridad. Toda transición supone inseguridad. Fatalmente hubo de llegar un momento en que el individuo biológico no estuviera guiado por el instinto, como en la sociedad animal y en la comunidad primitiva; y que tampoco lo estuviera aún por la conciencia. Desde el punto de vista pedagógico, es una observación interesante.

¡Del instinto a la conciencia! Era necesario que el instinto fuera debilitado y lo ha sido. Al mismo tiempo, el elemento social se debilitó primero. Es la época que luego se manifiesta como régimen de clases. Es esa época en que el egoísta juicioso, públicamente detestado, pero secretamente admirado, es el héroe de la historia. ¡Hasta que la conciencia se arraigue más! ¡Hasta que el leninismo marxista se extienda!

Y se extiende a la economía y a la política, y la pedagogía marxista completa la socialización del individuo. Así, el hombre, que llega a la etapa de la conciencia, consigue, en un extenso campo de acción a través de todo el planeta, lo que los animales no alcanzan más que en un círculo de experiencias muy limitado por el instinto.

Es de gran importancia darse perfecta cuenta del porvenir del individualismo, porque todo educador se encuentra ante este problema:..¿qué orientación hemos de dar, al mismo tiempo, al niño en cuanto a su "yo"? ¿qué grado de egoísmo vamos a desarrollar en él?

¿Una pregunta "prohibida" por el socialismo? Pero precisamente porque yo heredo la "lucha de conciencia" del espíritu religioso, de la sensibilidad religiosa potente, pero extraviada, será muy necesario que me ocupe de esta cuestión.

Afortunadamente, existen también las respuestas. La pedagogía marxista y leninista debería formularlas así:

Apreciación personal y científica del puesto que se debe ocupar, y comprobación mutua.

La **dialéctica** consiste en que no se le dice tampoco al individuo, cuya personalidad está siempre allí, no se le niega. "¡Tú no has de ser un individuo! ¡Tú no has de ser nada más que un buen camarada!

Eso no cuesta nada—nada al que lo dice. En realidad, el individuo debe ser tratado de tal manera que se le dé desde luego la posibilidad de definir las condiciones de vida y las posibilidades de felicidad de su "yo", dentro de las circunstancias de una agrupación dada, la que a su vez ha de hallar un puesto en el conjunto de la historia humana.

Por consiguiente, nos estudiamos el uno al otro tan objetivamente

como la ciencia las cosas; pero igualmente nos tratamos el uno al otro con el mismo respecto que la ciencia siente ante los hechos.

La añeja máxima religiosa, "ama al prójimo como a tí mismo", debe considerarse, desde ese punto de vista, como cosa religiosa, es decir, irrealizable.

Por el contrario, al recomendar a los hombres que se valoren entre sí científicamente, como hechos, y se clasifiquen así, se les da una directriz realizable y de una gran importancia pedagógica.

¿COMO CURAR LOS ESPIRITUS DEL MAL RELIGIOSO?

Todavía queda, para concluir, estudiar la relación de la pedagogía marxista y leninista con los seres religiosos.

En primer término, la idea siguiente: con las religiones no podré nunca reconciliarme. En cambio sería pretencioso negar que en muchos hombres religiosos, en hombres tocados de esa enfermedad, puedan ocultarse, y frecuentemente se ocultan, energías mucho más preciosas que en tales o cuales amigos de luces, que vienen a buscar al enfermo para librarle de su mal. He ahí el punto decisivo: imposibilidad absoluta de reconciliarse con las religiones como tales, elemento asido al hombre, o, lo que es peor aún, incorporado al hombre como si fuera un tumor maligno; pero, por otra parte, reconocimiento absoluto del hecho de que ciertas energías preciosas del hombre pueden darse en ese laberinto y que nosotros, los pedagogos, no podemos oponernos más que a los errores del hombre, si es verdad que reconocemos al valor hombre.

No debemos alzarnos contra el valor de tal hombre religioso. Es un hecho que se puede observar en todas partes. Aun hoy, por ejemplo, generaciones enteras de sabios incrédulos, que estudian los fenómenos hereditarios, se basan en los descubrimientos del franciscano Mendel.

¿Cómo hemos de conducirnos entonces con la joven generación?

En el niño se repite la situación del hombre primitivo. No es necesario aceptar ninguna misteriosa conexión de naturaleza biológica; pero la situación, en líneas generales, es la misma. El niño es nuevo en el mundo; no se da cuenta de las cosas que le rodean, mucho menos de los elementos lejanos. Es débil. Todos los adultos influyen sobre el niño con el peso de los datos y de las vastas formas de su experiencia. Es decir, que el niño presenta una gran receptividad a la infección religiosa: una gran receptividad a la vida interior y al pensar visionario bajo sus formas convulsivas. Esto no tiene duda.

El último de los grandes pedagogos de una burguesía dispuesta a volver a la edad feudal, la Srta. Montessori, ha creado para los niños una multitud de magníficos instrumentos de desenvolvimiento que permiten al niño llegar, frente al mundo material, a un sentimiento optimista de sus fuerzas reales, a un sentimiento optimista de su acrecentamiento. No sufre coacción alguna, ni se le tolera, ni se le obliga a refugiarse en la vida interior, ni a creer que vive imaginarios papeles legendarios y religiosos.

La Sra. Montessori va todavía más lejos: prohibe formalmente que el mundo, donde los niños están ya perplejos, que es ya para ellos un

cuento de hadas, les sea presentado bajo una forma aun más legendaria con ayuda de cuentos y otros procedimientos emotivos análogos.

Sus adversarios dicen: "Precisamente porque el niño es accesible al elemento legendario es necesario darle esa nota emotiva".

Esa pedagogía, inconscientemente, sin saberlo, sigue la tendencia de los que quieren eternizar la confusión, la tendencia de la sociedad burguesa en regresión hacia el feudalismo.

Hubo una época en que esas leyendas eran todo lo que los mismos adultos sabían del mundo. Pero ¿por qué vamos hoy a contribuir a que los niños crean en unas representaciones a las que tendrán que renunciar forzosamente?

¿Qué pedagogía es esa tan necia, romántica, reaccionaria? Y, sin embargo, no es difícil hacer más y mejor. Fácilmente se observa en los niños que sienten todo cuanto el mundo real nos ofrece. La fuerza de su imaginación les impulsa a ponerse en contacto con todas las cosas, ya se trate de una máquina o de cualquier otra cosa. Los niños deben descubrir por sí mismos las maravillas de que se les habla, las posibilidades creadas, y que les son tan necesarias en el seno del mundo real. La imaginación aplicada a transformar el mundo, la imaginación aplicada a lo real, eso es lo importante. Eso es lo indispensable cuando se considera al hombre integral y la historia de la humanidad: de este modo no se causa perjuicio a la imaginación, como facultad particular del hombre.

Por lo demás, es instructivo, dolorosamente instructivo, el ver cómo la Sra. Montessori se ha pasado al campo de la reacción burguesa. Ha escrito un librito sobre El Niño en la Iglesia ¡Lo fantástico en religión, según ella, no es fantástico!

En los jóvenes se comprende que la disposición a dejarse extraviar por la religión exista todavía. Quieren darse valor y fortalecer sus ánimos traspasando el mundo real y no aplicando su imaginación a los hechos de ese mundo.

Por eso yo encuentro en la revista publicada aquí, en Leipzig, por el Instituto de Enseñanza obrera Voluntad de cultura, un artículo en el que la religión está descrita con simpatía, como la eterna impulsión del hombre a ser llevado más allá de las realidades de este mundo, y a comprender y llegar a unirse con la causa primera de esas realidades.

"Innumerables pedagogos", que hasta se denominan socialistas, están hoy pronto a inocular a la juventud el espíritu religioso de la sociedad burguesa decadente y a enviar jóvenes, llenos de sensibilidad y de imaginación, a la cruzada religiosa cuyo fin es el descubrimiento del "misterio infinito".

Pero no es difícil erigir ante los jóvenes una imagen tal de la realidad terrestre, que, a la vista de sus embriagadoras posibilidades abandonen ese fantasma llamado infinito, lleno de necio orgullo, y declaren, orgullosos de su modestia: "Sí, somos unos "pobres" muchachos. No existen entre nosotros y ese misterio infinito las relaciones que el hombre religioso afirma sostener. La "Casa de Dios" de que se nos habla con deleite no es otra cosa que el cielo, mejor dicho, la lejanía del universo; pero hasta ahora el círculo de las experiencias terrestres de mi religión estaba determinado por el sacerdote, que trabaja en favor de to-

da explotación y del parasitismo, y en beneficio de la clase dominante".

En cuanto a nosotros, sacamos nuestra enseñanza de la historia de la humanidad aquí abajo: nosotros vemos surgir de cada niño proletario el hombre del porvenir, el hombre que piensa y capaz de perfección. Su imagen resplandece ante nosotros y nos alienta. Sabemos, al mismo tiempo, cuáles son nuestras lagunas, sabemos que cometemos todavía faltas. Pero, aun cuando la vieja generación estuviera luchando toda su vida sin éxito, su fracaso anunciaría la victoria de la joven generación.

¡Ved de qué manera, por nuestra parte, el fracaso se transforma en éxito! las cosas no sucederán en Alemania como en Rusia; las cosas pasarán de otro modo. Pero la historia humana, la revolución social, no echarán a un lado a Alemania ni a la Europa Central. Lo único que falta saber es si queremos ser simples víctimas o si queremos participar en la dirección. La hora está siempre al llegar, siempre al venir la ocasión.

Algún día os veréis forzados a construir de nuevo las bases de la educación y de la vida personal, y será mucho mejor que se encuentren camaradas capaces de preveerlo y de tomar las medidas preparatorias.

Nuestra Internacional trata de trabajar en ese sentido. Ni ingratitudes ni menosprecios nos desconcertarán en esta labor. Pero nuestro trabajo comprende también la lucha colectiva, la lucha científicamente reflexiva contra las religiones: nuestro trabajo comprende, frente a los que están atacados del mal religioso, ¡todo el amor de que somos capaces, toda la comprensión humana y toda, toda la pedagogía!

Tesis

1. Las religiones constituyen la expresión más concentrada de la prehistoria de la humanidad. El género humano no tiene todavía resuelta la labor rudimentaria que le imponen el medio que le rodea y su naturaleza: la supresión del hambre, la miseria económica, las enfermedades que subsisten a consecuencia de esa miseria y, en una palabra, la supresión de la sociedad dividida en clases.

La humanidad sacaba tranquilamente quimeras religiosas y subproductos filosóficos del proceso de descomposición y de decadencia de las religiones, buenos para desviar de la tarea principal, a saber: el combate contra la sociedad dividida en clases (actitud idealista de replegarse sobre sí mismo, fascinación por las bellas artes, sectas primitivas y sectas evolucionadas del género del socialismo religioso).

2. Por consecuencia de este estado de cosas, los beneficiarios de la división en clases sostienen todas las tendencias religiosas o emparentadas con la religión como apoyo de la sociedad dividida en clases.

3. La escuela se desenvuelve contrastando y compitiendo con la religión, o más exactamente, con la forma organizada de la religión, a saber, las iglesias y las sectas. La sociedad capitalista y su Estado tenían absoluta necesidad de una organización escolar capaz de suministrar ciertos conocimientos, ciertas aptitudes para dirigir la naturaleza exterior al hombre.

Por el contrario, la dirección del hombre parecía, antes y luego, un "privilegio de la voluntad divina" en la sociedad dividida en clases;

sometiendo la educación del niño a una triple jerarquía: el padre de familia, el padre del Estado y el padre espiritual.

4. El desenvolvimiento de las cosas bajo el capitalismo ha conducido a la formación de una organización de lucha consciente para dar una dirección nueva a las relaciones humanas, es decir, en favor de la socialización de los medios de producción. Desde que el capitalismo se ve así amenazado por el marxismo y el leninismo, la clase dominante renuncia de una manera cada vez más visible a la actitud científica de los burgueses revolucionarios de antes.

5. La escuela, como organización de la influencia ejercida por la sociedad sobre las jóvenes generaciones, dependen desde el punto de vista económico y político, de la sociedad que se vuelve revolucionaria; la escuela, como organismo, no puede llegar a ser progresista más que después del cambio de las relaciones de propiedad y de las relaciones sociales mediante la revolución proletaria. Entonces la escuela llegará a ser el campo donde se podrá imprimir, en el sentido del marxismo revolucionario, una nueva dirección a las relaciones entre los hombres, en lugar de la voluntad "de eternizar la confusión" que hoy constituye la herencia pedagógica de la concepción religiosa de la existencia; concepción decadente y corrompida.

6. La escuela de la Unión Soviética ha realizado la transición de la escuela feudal y burguesa a la escuela orientada en el sentido proletario. Si nosotros queremos sacar de esta experiencia la lección que encierra y evitar que se consolide la escuela de los demás países al servicio de la sociedad burguesa, en vías de desaparición, los avanzados de la pedagogía deben, en todas partes, guardando estrecho contacto con la lucha consciente de las masas proletarias contra la sociedad dividida en clases y sacando partido de su cualidad de especialistas pedagógicos, desarrollar una pedagogía capaz de combatir, con una virtualidad pedagógica efectiva, los efectos del opio religioso y de la pedagogía adormecedora del pasado, pariente próxima de la religión: me refiero, naturalmente, a la pedagogía del marxismo revolucionario.

7. Propagando la pedagogía del marxismo revolucionario, al mismo tiempo nos proveemos de la mejor arma de lucha pedagógica contra los estupefacientes de la religión y de las concepciones emparentadas con la religión; procedemos de la siguiente manera:

a) Nosotros tenemos conciencia de la "marcha objetiva" del desarrollo histórico de la humanidad.

b) Comprobamos, dentro del cuadro de la marcha objetiva de la historia, el margen que separa las condiciones de vida y las posibilidades de felicidad de los hombres, que son el objeto propio del trabajo pedagógico.

c) Planteamos, sobre ello, las cuestiones siguientes: ¿Cuál es tu situación de clase? (Cuestión que examinamos de un modo permanente, teniendo en cuenta los cambios de clase eventuales) ¿Cuál es tu constitución biológica? ¿La salud, las enfermedades, la edad, el sexo? ¿Qué influencia tienen en la totalidad de tu vida el sistema de alimentación, la vida sexual, el sistema nervioso? ¿Cuál es la ley de acción mutua de esos elementos unos sobre otros? ¿Cómo se han asociado hasta aquí en

tu vida la situación de clase y las disposiciones personales? Recordemos las condiciones de lugar y de tiempo en las cuales te has desarrollado.

El país natal y la época imprimen un carácter especial a la situación de clase. ¿Cómo se ha ido ensanchando y rectificando, a la luz de tu conciencia, el círculo limitado de experiencias que se ha formado inconscientemente desde tu tierna infancia? ¿Dónde encontrar las relaciones de la historia personal con la historia general del mundo exterior? ¿Dónde están los puntos de ruptura? ¿Cómo ha resultado de todo eso tu posición en la lucha de clases?

d) Una vez que tenemos así claramente determinado el margen de las condiciones de vida y de las posibilidades de felicidad de los hombres con las cuales hemos de realizar nuestro trabajo pedagógico, que son igualmente las nuestras, nos fijamos a nosotros mismos y a cada uno la exigencia pedagógica que consiste en llenar ese margen: Tú debes lo que puedes en presencia de la marcha objetiva del desenvolvimiento social, según tu situación y tus disposiciones.

8. Esa orientación general sobre la pedagogía marxista debe ser utilizada igualmente para tratar los residuos religiosos o seudo-religiosos. Según el punto de vista expresado en el N.º 7 c), contestamos a las cuestiones siguientes:

a) ¿A causa de qué asociaciones están todavía los hombres amarrados al espíritu religioso? ¿Es una necesidad de la naturaleza humana?

b) ¿A causa de qué asociaciones se revuelven contra el espíritu religioso?

c) Luego, insistimos, bajo una forma que nos aleja del espíritu religioso, acerca de esos elementos preciosos que existen en los hombres amalgamados con el espíritu religioso y que constituyen, a sus ojos, el valor.

d) Alimentemos y satisfagamos esas necesidades preciosas del hombre que la religión deja insatisfechas y que le incitan a rebelarse contra la religión.

9. Por consecuencia de nuestro acuerdo con la marcha objetiva de la historia, la pedagogía marxista logrará también realizar la obra que la política marxista ha realizado ya en parte: la liberación de las fuerzas oprimidas y falseadas en el seno de las masas.

Gracias al método indicado, nosotros libertamos, desde la más temprana edad, las fuerzas motrices de la historia de sus ligaduras con la religión, y, puesto que la religión y la pedagogía emparentada con ella están obligadas a arraigar en una rama inmovilizada del desarrollo de la humanidad y, por consecuencia, a entregarse a la opresión y a persecuciones de todas clases, nosotros podemos proporcionar a los niños más bienestar por medio de la educación; se ponen más fácilmente en contacto con sus propias condiciones de existencia y posibilidades de felicidad, con la marcha objetiva de la historia, con la lucha emancipadora del proletariado.

10. Una vez que lleguen a la edad de la razón, nuestros discípulos nos aplicarán a nosotros, sus educadores, cada vez más, el método que nosotros les hemos aplicado. El método que se define con esta breve fórmula: apreciación científica del lugar que uno mismo debe ocupar y

mutuo "control". O más bien, para hablar en forma de imperativo pedagógico: "**Tú debes tratar científicamente a tu prójimo y a tí mismo**; he ahí el contraste perfecto de la moral religiosa, moral arbitraria y conforme a un estado rudimentario del conocimiento.

La labor de la escuela es superar a la moral y a la pedagogía reinantes en la sociedad dividida en clases; moral y pedagogía que, penetradas hipócrita o visiblemente por el espíritu religioso, constituyen un peligro para toda la humanidad a este fin, es necesario aprovecharse de la dirección avanzada y científica de las relaciones entre los hombres y conjuntamente de la producción superior de felicidad a que conducen esas relaciones.

Intervención del camarada Pinkievitch

EN FIN DE LA EDUCACION

Grandes aplausos subrayan el exordio del camarada Pinkievitch.

—Agradezco mucho la acogida fraternal que me hacéis. Comprendo perfectamente que esta acogida no está dedicada a mí personalmente, sino a toda la delegación soviética, o mejor aún, a la totalidad de los trabajadores de la enseñanza y de la clase obrera de la Unión Soviética, que trabajan para realizar la idea socialista. —

Yo os transmito el saludo de los maestros de toda Rusia. ¡Viva la Internacional de los Trabajadores de la Enseñanza! ¡Viva la clase obrera!

Permitidme, ya que no estoy aquí más que desde hace algunas horas, exponer algunas consideraciones de principio sobre las cuestiones pedagógicas. ¿Cuál es entre nosotros el fin del proceso pedagógico?

Nosotros damos a esta pregunta una respuesta clara: la misión de nuestra escuela es formar hombres útiles, sanos, aptos para el trabajo.

Quizás esta definición tenga necesidad de ser rectificada un poco; nosotros decimos más bien "constructores del régimen socialista", porque nuestra sociedad, que se encuentra actualmente en un estado de transición, no está todavía en estado de construir un régimen realmente comunista.

Tal es el fin que el Estado propone a la Escuela.

Pero se puede también plantear esta cuestión desde el punto de vista del niño. El niño no debe ser objeto, sino sujeto y debe comprender el fin del trabajo escolar. Ese fin se le da ya propuesto a los niños; pero ellos deben fijarse también un fin.

Cooling fragmenta toda la enseñanza en proyectos, y los alumnos escogen para sí uno de esos proyectos. La diferencia entre esa concepción y la nuestra estriba en que nuestros proyectos están orientados hacia la sociedad. Esos proyectos pueden ser: un día en el bosque; participación en la lucha contra los insectos; trabajo de los niños con los analfabetos. En relación con ese trabajo, los niños adquieren diferentes conocimientos. Diréis que esos deberes pueden también ser propuestos desde arriba. Pero basta con dar una vez un ejemplo a los niños; a continuación, encuentran ellos mismos el tema de su trabajo, las direcciones y los medios.

De esta manera se encuentra resuelta la antítesis entre el fin libre-

mente elegido y el deber, porque los niños se proponen a sí mismos el deber que han de realizar, y nos encaminamos a la síntesis.

A todo eso está íntimamente ligado el **self-government** de los alumnos. Y de esta manera llegamos a los centros de interés, a la escuela activa, a los métodos de investigación, a la Escuela del Trabajo.

Naturalmente que todas esas tareas no pueden llevarse a cabo más que disponiendo de maestros capaces, convenientemente formados. Puedo asegurar que la mayoría de los maestros se asimilan con entusiasmo la nueva concepción. Por eso quiero concluir gritando: ¡Viva el maestro soviético y el maestro moderno en el mundo entero!

III.—ORGANIZACION DE LA ENSEÑANZA EN U.R.S.S.

por Pinkiévitch

Tesis

La organización de la enseñanza, en general, es uno de los problemas más importantes en orden a la estructura cultural de cada país. Al mismo tiempo, cuando se analiza profundamente esta cuestión, se descubre siempre en esa organización la esencia misma de la Sociedad a que se refiere. Y si de toda la historia de la sociedad, hasta aquí, puede decirse que no ha sido otra cosa que la historia de la lucha de clases, esa lucha de clases no ha repercutido en parte alguna con tanta precisión e intensidad como en la enseñanza.

Lo mismo en Grecia que en Roma, en los albores de nuestra civilización que en los tiempos presentes, la enseñanza se ha organizado siempre para servir a las clases dominantes de la población. De ahí que no encontremos en ningún país una organización escolar capaz de dar satisfacción a toda la sociedad. Una organización escolar que responda a las exigencias de la humanidad sólo será posible cuando desaparezcan las clases sociales, es decir, en un régimen comunista. En cambio, no puede existir en una sociedad de clases ni en una sociedad de transición creada por la dictadura del proletariado.

Si en cada organización vemos reflejarse los intereses de las clases dominantes, en la organización escolar de cada país veremos las distintas modalidades político-económicas características de dicho país. Y cuando mayor y más diferentes sean las capas sociales que se disputan o reparten el Poder—a lo que llegan mediante una serie de compromisos para mantener cierto equilibrio inestable en el país—más frágil será la organización de la enseñanza. En cambio, en aquellos países donde el Poder está en manos de una sola clase o de una sola capa social, la organización escolar es mucho más homogénea, más compacta y más consecuente, ya que no han tenido que hacer a nadie concesiones de ningún género.

Tanto Europa como América nos dan valiosos ejemplos de estas transacciones en materia de enseñanza.

Recordemos la lucha, tan prolongada como dolorosa, que actualmen-

le se sostiene en Alemania en torno a la ley escolar, los titubeos de la política inglesa en orden a la enseñanza, durante estos últimos años, las mismas fluctuaciones francesas... Y ni que decir tiene que todos estos compromisos y todas estas transacciones no benefician, en fin de cuentas, más que a las clases dominantes. Las masas obreras no reciben más educación, que aquella que la burguesía estima necesaria para procurarse la mano de obra calificada que le es preciso. Las necesidades económicas de la sociedad capitalista exigen un obrero semi-instruído, que sepa justamente lo suficiente para ser un trabajador hábil y bien orientado en la producción, pero que no sea capaz de pretender ocupar situación de dirigente. Para conseguir esos fines se impone una organización escolar adecuada.

LOS ESTADOS UNIDOS Y FRANCIA

No entra en mi ánimo el insistir acerca de las características de los diversos sistemas de los países capitalistas. Ello exigiría una gran cantidad de tiempo que no tengo. Por eso me voy a limitar tan solo a escoger dos ejemplos. Uno de ellos lo extraeré de la organización escolar de los Estados Unidos que, al parecer, es la que más se aproxima a la idea de la Escuela Unica del Trabajo. El otro lo buscaré en la organización francesa, que no tiene, ni mucho menos, semejante pretensión.

La organización escolar de los Estados Unidos consta, si se siguieran todos los grados de enseñanza que tiene establecido, de 25 años de estudio. Para llegar a conseguir los títulos superiores de ingeniero, médico, etc., hay que sufrir infinidad de exámenes. La significación política de esta estructura es evidente: ningún obrero, en un país capitalista como América, podrá prolongar sus estudios en esa proporción. Por consiguiente, no ocupará jamás puestos importantes en la vida cultural, ni en la vida industrial.

Esa misma tendencia se observa en Francia. En Francia las masas populares van a la escuela primaria, mientras que las familias pudientes envían a sus hijos al Liceo o al Colegio. Las modificaciones realizadas últimamente o en proyecto no cambian nada esta situación. Las masas obreras tampoco tienen en Francia la menor esperanza de llegar a los primeros puestos de la economía nacional, que sigue estando en manos de las clases privilegiadas.

Sin embargo, si buscamos la confesión de esas tendencias, buscaremos en vano. No confiesan francamente sus fines. Los ocultan y disimulan tras una exhuberante fraseología democrática y tras unas fórmulas llamadas "humanitarias".

Esa fraseología produce sus efectos. No faltan tontos, incluso en la clase obrera, que se dejan engañar y creen que la burguesía se preocupa efectivamente de la instrucción del pueblo. El mismo Natorp no llega a colocarse junto a los trabajadores en sus investigaciones de pedagogía social. No obstante sus simpatías por el socialismo, constantemente emplea términos ambiguos y no precisa su concepto de la Sociedad, defecto que ha extraviado ya a no pocos intelectuales, sinceramente animados en favor de la clase obrera.

PRINCIPIOS QUE INFORMAN LA ORGANIZACION ESCOLAR SOVIETICA

En Rusia el problema de la enseñanza reviste otros caracteres. En Rusia el poder está en manos de los trabajadores, los cuales no tienen compromiso alguno con nadie, ni necesitan hacer transacciones con las demás clases. La dictadura del proletariado no las acepta. Por eso la organización de la enseñanza es monolítica, compacta y refleja los intereses de las masas trabajadoras en una sociedad todavía transitoria.

Para estructurr la enseñanza soviética, sus organizadores sentaron las siguientes bases:

a) La enseñanza debe establecerse en beneficio de los trabajadores de Rusia, quienes, frente a todo un mundo de enemigos, edifican un régimen socialista. Ello señala ya los fines de la educación. Como el problema de los fines ha sido ya objeto de otra ponencia, yo me limitaré a decir aquí que la enseñanza en nuestro país se inspira en los intereses del proletariado revolucionario que reorganiza y transforma, de acuerdo con los campesinos y con su ayuda, la vieja Rusia capitalista en sociedad socialista.

b) Este sistema, como consecuencia de lo dicho anteriormente, no solamente debe adaptarse a las capas proletarias propiamente dichas, sino que debe servir de instrumento para influenciar las zonas no proletarias o medio proletaris, haciéndolas que participen en esa obra de edificación socialista.

c) Debe igualmente responder a las necesidades de la economía nacional y servir de poderoso factor del desarrollo económico del país. Este aspecto tiene considerable importancia en Rusia, ya que, todavía, en la actualidad y en este orden de cosas, vive atrasada y tiene que realizar grandes esferzos y penosos sacrificios para ponerse al mismo nivel de las naciones burguesas que la rodean.

d) Dada la diversidad de pueblos que integran Rusia y le dan su particular fisonomía, la estructura de la instrucción pública y contenido deben favorecer el desarrollo de las culturas nacionales. En ese sentido hemos obtenido ya importantes resultados. Hemos creado la escuela nacional; hemos abolido todos los privilegios y todas las restricciones de orden nacional o religioso; ya no hay privilegio alguno para el idioma ruso; desde la revolución hemos hecho alfabetos con caracteres latinos para 16 naciones; en la actualidad la enseñanza se da en las escuelas en 32 idiomas diferentes; hemos libertado a la mujer oriental....

Esta política del gobierno soviético acaso sorprenda a algunos de nuestros camaradas y quizá se pregunten cómo puede armonizarse con los principios internacionalistas. A esa pregunta contestaremos con las siguientes palabras de Lunatcharski, comisario de Instrucción Pública: "Nosotros sabemos que la política de nuestra Unión es una y que la cultura de nuestra Unión es una también. Sabemos que esta cultura única de nuestra Unión servirá de base a la cultura única de toda la humanidad.... Pero sabemos igualmente que no podemos realizar esta unidad sino respetando profundamente la fisonomía nacional de cada pueblo, de cada tribu, y hasta vemos las grandes ventajas que supone una

cultura que no sea monótona, sino cosmopolita en el mejor sentido de la palabra, varia, multiforme desde el punto de vista de los idiomas y de las costumbres. Ya veremos lo que el porvenir tiene reservado a esa multiplicidad. Por el presente nosotros defendemos la unidad del pensamiento proletario, la unidad de concepción mundial proletaria y la plena libertad de expresión de esa cultura única."

e) La organización general, el contenido y los métodos de instrucción y de educación deben contribuir a la formación de campeones de los ideales de la clase obrera. De ahí que, como consecuencia, la educación y la instrucción de las masas populares estarán impregnadas de espíritu socialista y comunista. De esa forma, los fines de la pedagogía se amplían. La pedagogía ya no se reduce tan solo al desenvolvimiento del proceso del niño; sino que se transforma en teoría de la educación y de la instrucción de las masas populares en la época de la gran lucha y de la gran edificación.

f) El corolario de la tesis precedente será proclamar la necesidad de extender la acción educadora y cultural a toda la población: a los niños y a los adultos; a los hombres y a las mujeres, pues para edificar el nuevo régimen todos los factores son necesarios. Los niños, con su escuela, con su jardín, con su asilo, deben sentirse como un trozo, como un pedazo de ese ejército de constructores del socialismo. Y si eso decimos de los niños, ¿qué no podríamos decir de los adultos?

g) El rasgo distintivo del sistema escolar soviético es indudablemente su maleabilidad, su adaptabilidad a las particularidades locales. Todos los grados de la jerarquía escolar son accesibles a todos los trabajadores, sin que en ningún momento padezca la lógica de esa jerarquía a los enlaces armónicos de esos grados.

CONSECUENCIAS PRACTICAS

De esos principios fundamentales que hemos enumerado anteriormente podemos deducir toda una serie de consecuencias prácticas, con las que se precisará el trabajo concreto en nuestros centros de enseñanza. Los puntos fundamentales sobre los cuales debemos insistir aquí, son los siguientes: ante todo, las reivindicaciones ya formuladas por los célebres utópicos Tomás More, Campanella, Owen, Fourier, Marx y Engels, reivindicaciones relativas a la unión en el proceso de la educación y de la instrucción de la enseñanza con el trabajo productivo y con la participación en la actividad socialmente útil. En este sentido, hay que subrayar que la educación y la instrucción tienen un carácter politécnico (Marx).

Esta reivindicación, perfectamente de acuerdo con el espíritu de toda la construcción rusa, se justifica igualmente desde el punto de vista psicológico y desde el punto de vista de la introducción de los métodos activos en el trabajo pedagógico. La escuela forma constructores activos, capaces de construir y de luchar colectivamente, constructores que no se sientan encadenados por prejuicios o por supersticiones religiosas de ninguna clase. Para ello se crean órganos que corresponden a la escuela y a los niños, pues al querer formar hombres activos, constructores enérgi-

cos de la sociedad comunista, tienen que organizar un gran movimiento comunista entre los niños. En ese movimiento se engloban ya varios millones de pequeños.

La educación preescolar y la llamada instrucción paralela a la escuela-instrucción política,—"politprosviet"—que casi no se conocían antes de la revolución, están ahora considerablemente desarrolladas.

El sistema de las escuelas generales y profesionales está concebido de modo que responda lo más exactamente posible a las diversas necesidades de la economía nacional. Todavía no existe una completa unidad en la organización escolar de las diversas repúblicas. En Ucrania y en la Rusia Blanca, por ejemplo, la instrucción general o social termina a los 15 años, edad en que el escolar pasa a un centro profesional. En las otras repúblicas—Federación Caucásica—la instrucción general y politécnica llega hasta los 17 años. Estas diferencias se atenuarán con el tiempo; y ya han comenzado las gestiones para llegar a instaurar un sistema único de instrucción popular para toda la Unión.

Aunque existan pequeñas diferencias particulares entre los sistemas, los principios fundamentales son siempre los mismos: enseñanza laica, coeducación, libre acceso a todos, etc., caracteres que se encuentran en todas las repúblicas. Añadamos un nuevo rasgo típico: la enseñanza se ha democratizado grandemente. Ha adquirido tal importancia, que los pedagogos de los demás países no pueden formarse idea exacta de sus proporciones. El Gobierno soviético estima que todas las instituciones de la República, sin excepción alguna, tienen importancia cultural y pedagógica. Así, en Rusia, la prensa, el teatro, el cine, la T. S. H., las bibliotecas, los sindicatos, los organismos políticos, etc., tienen verdadera importancia cultural. Basta pensar en la colaboración que en este sentido prestan infinidad de obreros. Esos son, pues, los principios. Pero no seríamos sinceros si no advirtiésemos que todavía en nuestra organización existen lagunas. Así, en unos sitios la formación profesional comienza a los 15 o a los 17 años; en otros, por el contrario, comienzan a especializarse apenas abandonan la escuela primaria. Las escuelas de aprendices que hay en las fábricas, en los talleres y las escuelas profesionales técnicas admiten los alumnos con sólo poseer la instrucción primaria. La enseñanza no es todavía completamente gratuita ni absolutamente obligatoria. Esperamos poderlo conseguir allá por el año 1934. Las causas de esos defectos, que somos los primeros en reconocer, hay que buscarlas en la situación especial del país, en su atraso, en su pobreza, en la ruina que tiene que sufrir como consecuencia de la guerra mundial y de la guerra civil, y como consecuencia de tener que vivir en medio de la hostilidad de los demás Estados capitalistas. De todos modos confiamos liquidar rápidamente todos estos defectos.

EDUCACION SOCIAL

Veamos ahora rápidamente cómo se aplica esta organización rusa. En esta organización pueden verse cuatro líneas fundamentales: educación general o social, educación profesional, propaganda cultural y política e investigaciones científicas.

Comencemos por la educación social. Abarca todos los centros de educación preescolar—de 3 a 8 años en U. R. S. S. y de 4 a 8 en Ucracia;— las escuelas de primer grado—de 8 a 12;— las escuelas de segundo grado—de 12 a 15 y de 15 a 17;— y las escuelas para la juventud campesina. Pueden incluirse en esta enumeración las instituciones para huérfanos y para anormales. En todas estas escuelas encontraremos los principios ya enunciados: educación social y política con espíritu socialista y comunista; formación politécnica a base de trabajo productivo; trabajo de utilidad social entre la población; organización autónoma en los escolares—self governement, pionniers;—espíritu realista y materialista en los programas; método dialéctico—complejos, síntesis—para estudiar los fenómenos de la naturaleza y de la sociedad; métodos activos de trabajo escolar—sistema de laboratorio, de proyectos, método experimental, etc.;— marcada orientación hacia la producción o las producciones locales; estudio de la historia local; concentración de programas alrededor de la actividad laboriosa del hombre, etc. Todo esto contribuye a dar a todas las instituciones de educación social un carácter soviético y específicamente proletario. Conviene subrayar la importancia de los nuevos programas de la escuela de Trabajo— "Programas del consejo científico del Estado"—que, por primera vez, han realizado la organización marxista de la escuela del trabajo. Esos programas tienen, como centro, el trabajo, y, como finalidad, hacer colectivistas y campeones de los ideales de la clase obrera.

Como hay una ponencia que se ocupa especialmente de nuestros programas, me limito tan solo a hacer estas consideraciones de carácter general.

FORMACION PROFESIONAL

Los centros que tienen a su cargo la formación profesional pueden integrar cuatro grupos: a) centros de instrucción obrera; b) centros de instrucción profesional y técnica elemental; c) centros de instrucción profesional de segunda enseñanza; y d) centros de instrucción profesional superior con sus correspondientes Facultades obreras.

La enseñanza profesional soviética está caracterizada por la importancia especial que se concede a la educación obrera y a la educación de los adultos—escuelas de aprendices, de taller, de fábrica, etc.,— desarrollo de la enseñanza profesional superior y creación de varias Facultades obreras.

En las escuelas de adultos encontramos particularmente acusada la íntima unión entre la enseñanza y la producción, entre la enseñanza y la vida, así como encontramos el mismo espíritu materialista, activo y colectivista, transmitido con el trabajo social.

En todas estas escuelas, el self-governement y la participación de los escolares en la vida de su escuela es grandísima. Igualmente hay una gran relación entre la escuela y la producción, sea bajo una forma práctica consagrándose a determinados aspectos de la producción, o haciendo que toda la escuela trabaje por un aspecto de la producción.

Como algunas escuelas profesionales no son escuelas de masas,

ni aceptan a todos los candidatos, hay que elegir, y en esa elección se manifiesta bien claramente el principio de clase mucho más que en las escuelas de educación social. A veces, en la prensa extranjera se encuentran artículos en los que se afirma que en lo referente a estas escuelas profesionales se observa cierto retroceso comparándolas con las escuelas profesionales existentes en el período prerrevolucionario. Como respuesta a estas afirmaciones, comparemos las cifras que nos proporcionan las estadísticas.

En 1914-15 teníamos 104,610 escuelas inferiores—de todos los tipos—para la enseñanza general, con 7.236,000 de alumnos. En 1926-27 el número de centros correspondientes se elevaba a 108,424 con 9.903,000 escolares, lo que supone el 103,6% y el 136% en relación al año 1914-15. En cuanto a la segunda enseñanza, veamos las siguientes cifras: En 1914-15 existían 1,790 establecimientos frecuentados por 564,000 alumnos; en 1926-27 tenemos 1,708 establecimientos frecuentados por 785,000 alumnos, esto es, el 95,4% y el 139%, respectivamente.

Veamos ahora la enseñanza profesional y media. En 1914-15 había 2,817 establecimientos con 267,000 escolares; en 1926-27 tenemos 5,002 establecimientos con 588,000 escolares, lo que supone un 175,9% y un 224,4% respectivamente. La instrucción superior comprendida, en 1914-15, 91 establecimientos de enseñanza superior con 125,000 estudiantes; actualmente hay 124 establecimientos de enseñanza superior frecuentados por 160,000 estudiantes, lo que supone un 136 y un 128%. Además poseemos instituciones escolares que no existían antes al menos como institución del Estado: 1,629 jardines de la Infancia con 85,349 niños.

EDUCACION POLITICA

No puede compararse la vieja organización con la serie de instituciones de cultura política para adultos creadas por Rusia y que alcanzan un desarrollo tal que no encontramos nada semejante en ningún país burgués. En ningún sitio ni en momento alguno la instrucción de las masas populares ha dado lugar a una dirección general del Estado. Sólo un gobierno de proletarios, como es el gobierno de los Soviets, podía plantearse como se ha planteado este problema, concediéndole una de sus principales preocupaciones. La actividad política y educativa tiene en Rusia una significación particular ya que el gobierno soviético encontró al país completamente en ruinas y en pleno obscurantismo. De ahí que una de sus primeras preocupaciones fuese la de liquidar el analfabetismo. En los últimos cinco años han aprendido a leer y escribir unos siete millones de personas.

Los "isbas" de lectura en los pueblos, y los "clubs obreros" en las ciudades, son las células organizadoras de la obra cultural entre los adultos. A ellas habrá que añadir las bibliotecas, los círculos de estudios que organizan audiciones de T. S. H., espectáculos, conferencias, discusiones, etc.

Además de los "isbas" de lectura, de los clubs, de los cursos para la liquidación de los analfabetos, el sistema de educación política comprende las bibliotecas, los museos, los teatros, cines—además de ciertos establecimientos que tienen un papel experimental modelo,—escuelas profesionales para adultos, escuelas para militantes soviéticos y comunistas, universidades obreras, etc. Esas son las principales formas que reviste esta educación política. Todavía habría que añadir la dirección autodidáctica que entra también en el programa de los organismos de educación política—cursos por correspondencia, manuales para instrucción individual, etc.

EL TRABAJO CIENTIFICO Y LA DIRECCION DE LA ENSEÑANZA

El último aspecto del trabajo educativo lo constituyen las investigaciones científicas que se realizan en varios centros de enseñanza, especialmente adaptadas a esta finalidad como, por ejemplo, los institutos experimentales—independientes o anexos a las escuelas superiores.— A la cabeza de estos establecimientos de investigaciones se encuentran tres academias: Academia Panunionista de Ciencias; Academia Comunista; Academia Ucraniana de Ciencias. Para la preparación de los nuevos cuadros de sabios se ha formado una categoría de "aspirantes" que siguen su preparación en los centros superiores de enseñanza y en los institutos experimentales. Nuestro trabajo de investigación sufre las consecuencias de una organización insuficiente y de la falta de plan. Ese vicio es imputable a que todavía existe mucho personal viejo acostumbrado a métodos individualistas de investigación científica.

La instrucción pública en U. R. S. S. está dirigida por los órganos del gobierno y por los comisarios de instrucción pública. Además, las secciones culturales de los sindicatos, de las organizaciones corporativas, del Ejército Rojo y de la flota dirigen también, en su esfera de acción, el trabajo cultural.

HACIA UN GRAN ESPLENDOR CULTURAL

En este esquemático relato que estamos haciendo no hemos tenido ocasión de indicar las condiciones en que se desarrolla nuestro trabajo. Había que señalar muchas lagunas. Nuestro fundamental obstáculo es nuestra pobreza. No poseemos los laboratorios, ni las escuelas superiores necesarias para un país tan extenso como el nuestro, ni para una población de 150 millones de habitantes. Esa es la causa de que desde el punto de vista técnico estemos retrasados en comparación con ciertos estados burgueses. Pero, teniendo en cuenta lo que hemos hecho en los últimos cinco años, esperamos recuperar rápidamente el tiempo perdido.

Los testigos imparciales de nuestro trabajo han reconocido siempre el desarrollo cultural y los resultados ya alcanzados en el campo de la instrucción pública, desarrollo en cantidad y en calidad. La organización de la educación preescolar, de la acción educadora y política, la creación de tipos nuevos de escuelas originales adecuadas al espíritu de la dictadura del proletariado—escuelas de fábrica, de taller, donde la

enseñanza está íntimamente unida a la producción, como las escuelas para la juventud campesina—la revisión radical de los métodos de enseñanza y la renovación del contenido de la enseñanza en todos los grados de la escuela. Esas son las principiales innovaciones que señala el cambio considerable realizado por la Revolución de octubre en nuestro país. No es, pues, de extrañar que Máximo Gorki, nuestro célebre escritor, haya estimado nuestra obra de esta forma: "Estáis de tal modo sumergidos en vuestro trabajo, que no os dáis cuenta de los resultados obtenidos.

En cambio, yo, que me encnuentro a cierta distancia, puedo seguir y sigo todas las manifestaciones del mismo. Aunque me ocupo sólo de literatura, desde mi observatorio veo todo lo que pasa en Rusia y puedo deciros que vosotros mismos no podéis imaginar el considerable desarrollo cultural alcanzado por el pueblo."

Ahí tenéis, pues, los resultados en orden a la enseñanza, que supone el que el Estado esté en manos de los trabajadores. A pesar de los obstáculos, de las dificultades encontradas, los trabajadores aspiran a la instrucción, a un esplendor cultural como jamás ha conocido la historia. Esta idea la expresó magníficamente Lenin en su "Hoja diaria" del 2 de enero de 1923 (Obras, Tomo XVIII, pág. 196). "Habrá que plantear esta cuestión del obscurantismo semiasiático del que todavía no nos hemos libertado en la actualidad y del que no lograremos libertarnos sin grandes esfuerzos. Lo conseguiremos porque en ninguna parte los problemas culturales se plantean tan radicalmente y tan sistemáticamente como entre nosotros. En ningún sitio se encuentra el poder del Estado en manos de la clase trabajadora que comprende perfectamente las imperfecciones, si no de su cultura, sí de su instrucción elemental. En ningún sitio la clase trabajadora está dispuesta ni hace los sacrificios que en este orden de cosas hemos hecho y hacemos nosotros."

Con lo dicho creo que se tienen suficientes elementos, no sólo para caracterizar la instrucción pública de los soviets, sino para criticar el sistema de los Estados capitalistas. Queda evidenciado el carácter explotador y burgués del sistema cultural de los Estados capitalistas si se compara con el que, en circunstancias difíciles y a costa de sacrificios inauditos, pero con tesón, han creado los soviets.

Confío en que nuestra Internacional utilizará la lección que se desprende del trabajo del gobierno soviético en orden a la enseñanza, y espero igualmente que los trabajadores de la enseñanza tendrán pronto ocasión de utilizar estas lecciones en sus propios países.

a) LA ESCUELA PRIMARIA SOVIETICA: PRINCIPIOS Y ORGANIZACION

por S. T. Chatsky

Tesis

La Revolución de Octubre, la más grande de cuantas revoluciones ha conocido el mundo, ha cambiado radicalmente no sólo las condiciones económicas, sociales y políticas de nuestro país, sino que, al mismo tiempo, ha inaugurado una nueva era en la enseñanza.

La revolución ha modificado incluso los fines de nuestra educación social. Nosotros queremos, ante todo, formar ciudadanos conscientes de la República soviética, ciudadanos aptos para asentar el socialismo en nuestro país. Este problema se lo planteó la revolución como una de sus más elevadas preocupaciones. De su solución depende que se consolide el régimen soviético para muchos años, o el que se debiliten las grandes conquistas de la Revolución de Octubre.

¿Cómo tratamos de realizar nuestros principios de educación social? Tomando como base nuestra experiencia de diez años podemos afirmar que la Escuela única del trabajo es la que mejor responde a nuestra finalidad. Nuestra concepción de la Escuela única del trabajo no se parece en nada a la concepción de la escuela única que se advierte en los demás países. Para nosotros, la Escuela única confunde en su denominación la idea de la variedad de las disciplinas enseñadas y la idea del trabajo, diferenciándose de ese modo de las escuelas puramente intelectualistas o puramente profesionales.

La Escuela única del trabajo tiene por objeto inculcar a los niños conocimientos generales estableciendo la más estrecha unión entre la educación social y la instrucción profesional. Su programa se basa en el proceso del trabajo y de las leyes sociales. De esa forma la escuela hace que, en la medida de sus fuerzas, los niños contribuyan a la construcción socialista de las masas.

La duración media de la escolaridad es de cuatro años. Los niños se reparten en grupos atendiendo a sus conocimientos y capacidades. Para que nuestros alumnos puedan contribuir en la medida de sus fuerzas a la actividad productora de los trabajadores, debemos pedir la colaboración de las masas laboriosas para redactar los programas escolares. En la Escuela única, la enseñanza se transmite mediante un método que permite a las jóvenes generaciones adquirir aquellos conocimientos teóricos y prácticos necesarios a los ciudadanos de un país de trabajadores. Nosotros hacemos que los niños se inicien en la comprensión real de la vida basando la enseñanza en el medio que rodea al niño. Desde luego, en nuestras escuelas queda suprimida toda enseñanza religiosa y cualquiera otra clase de superstición. En todas las escuelas existe coeducación.

Al redactar nuestros programas tenemos muy en cuenta las particularidades de las masas trabajadoras de la localidad, cosa muy importante

en orden al problema de las nacionalidades. Los métodos conservan todos una misma substancia proletaria, pero cada cual se sirve del idioma y de las costumbres de las distintas nacionalidades rusas.

LA ESCUELA UNICA DEL TRABAJO

La escuela única del trabajo pone al niño en contacto con la vida. Y lo hace tanto en calidad de observador como de investigador. Le enseña, pues, a orientarse en el proceso del trabajo, en los fenómenos de la naturaleza y en las manifestaciones de la vida social. Las tres grandes divisiones que pueden hacerse de la actividad de la Escuela única son éstas: naturaleza, trabajo, sociedad. Pero lo interesante estriba en hacer que el niño comprenda la esencia de los fenómenos de la vida. A la cabeza del programa de la Escuela única se encuentra el estudio del proceso del trabajo. Se procura hacer que el niño observe la relación existente entre las formas del trabajo y las fuerzas de la naturaleza. Partiendo del principio de que todo trabajo es una victoria del hombre sobre las fuerzas ciegas de la naturaleza, infundimos a los niños fe en el poder sin límites de la inteligencia humana y de la ciencia.

Todo trabajo, a su vez, ofrece como resultado un "producto" que puede servir para aumentar el bienestar individual, o de un grupo social o de la sociedad entera. De ese modo, enseñamos a nuestros niños la manera de contribuir al incremento de la producción según los principios socialistas. Desde pequeños van comprendiendo que sólo en una sociedad socialista deja de existir la explotación del hombre por el hombre. A esa determinación de las relaciones existentes entre los diversos grupos de fenómenos llamamos "principio del complejo".

No basta con que los niños aprendan a observar y a comprender esos fenómenos. Los resultados de sus observaciones deben influir sobre la vida y la actividad humanas. Una estrecha relación entre la teoría y la práctica se encuentra igualmente en la base de nuestro método pedagógico. Toda idea asimilada por el niño debe estimularse a la acción y revestir una forma de trabajo accesible a sus fuerzas.

El programa de nuestra Escuela única sigue el siguiente esquema: ampliar el horizonte intelectual del alumno e intensificar las posibilidades que tiene de aplicar su trabajo a la vida del medio que le circunda. El primer grado hace que el niño participe en la organización de su vida escolar y de su vida privada. Durante el primer año, la escuela única concede gran importancia a las cuestiones de higiene en orden al local, a los muebles, a las ropas, a fin de acostumbrar al niño al orden y a la limpieza, tanto en la escuela como en su casa. Igualmente tiende a cultivar en el niño el gusto por la vida en común, con sus camaradas. Además la escuela trata de controlar la vida del niño en el seno de la familia, haciendo al mismo tiempo que la familia se interese y colabore en el trabajo de la escuela.

Durante el segundo año, el programa no solamente se inspira en la vida doméstica y escolar, sino que se inspira igualmente en la vida de la aldea, del pueblo, de la ciudad, del barrio populoso. El trabajo de los niños se organiza y prepara con esa base. El niño ve la relación que

existe entre la vida doméstica y la vida de la ciudad; entre la vida de la escuela y la vida del barrio; entre su actividad en el pequeño mundo en que vive y la actividad del hombre en su afán de dominar las fuerzas de la naturaleza. Al mismo tiempo, se le ponen de manifiesto las particularidades de la vida pública de ese pequeño organismo social.

Durante el tercer año se estudia la ciudad. Para ello se utiliza siempre la observación inmediata del niño, haciendo inducciones, sin caer nunca en un conocimiento excesivamente abstracto. Por eso inculcamos al niño una actitud activa en relación con todo cuanto observe y estudie. Idénticas observaciones hay que hacer en cuanto al cuarto año en el que se estudia la vida de Rusia y, en parte, la de algunos otros países. Si el programa se limitara a estudiar los datos geográficos y las costumbres, resultaría insuficiente. El programa debe evocar la vida toda de ese enorme país cuyos elementos todos, y por procedimientos distintos, tienden a un solo fin: edificar la sociedad soviética. Con lenguaje vivo y concreto nos dirigimos a los niños, procurando hacerles sentir el espíritu creador de nuestra obra de reconstrucción en la que colaboran todas las nacionalidades del país. De esa forma estimulamos en el niño su voluntad de participar en la vida social.

En el último año hacemos comprender al niño la diferencia que existe entre nuestro país—país de trabajadores—y los Estados burgueses que explotan a los trabajadores, lo mismo en la metrópoli que en las colonias. Iniciamos a los niños en la lucha de todos los pueblos oprimidos, en la lucha de las clases obreras explotadas. Establecemos las bases de una educación internacional de la juventud.

No tratamos de ocultar las grandes dificultades que presenta la realización de nuestro programa. Nuestros esfuerzos tienden a concretarlo en el trabajo del maestro.

En la realización de nuestro programa observamos el orden siguiente: primero, lo aplicamos a título de investigación, de orientación. Establecemos todo lo concretamente que nos es posible las cuestiones que tenemos que repartir en los cuatro años de escolaridad. Con la experiencia vamos modificando los programas. Ahora estamos elaborando una segunda edición de nuestro programa. Llamamos la atención sobre todo acerca de la ayuda que debe recibir el maestro para la adquisición de libros y material escolar; acerca de la preparación y perfeccionamiento del personal pedagógico; acerca de la elaboración de procedimientos de organización que puedan facilitar el control o inspección escolar.

Ultimamente hemos adoptado el principio de las escuelas de ensayo. Estas escuelas trabajan con un grupo determinado de muchachos. Son escuelas ordinarias, pero están provistas de un mejor cuadro de maestros y dotadas de mejor y más abundante material. Estimamos que de esa forma podemos hacer tanteos y experiencias que favorezcan a todas las escuelas. Cuando hayamos resuelto toda una serie de cuestiones especiales repartidas entre los cuatro cursos, entonces podremos decir que hemos dado un paso en el perfeccionamiento de la enseñanza en las escuelas de masas.

METODOS DE TRABAJO

Para poder alcanzar los fines ya indicados y poder realizar nuestro programa pedagógico, necesitamos escojer con tacto los métodos de trabajo. Conviene advertir que en la inmensa mayoría de los casos el trabajo metodológico de nuestros pedagogos ha disminuído desde la revolución.

Es difícil adoptar formas metodológicas adecuadas a las nuevas concepciones pedagógicas. En el estudio de la vida por el niño, no sólo como observador, sino como actor, debemos elaborar nuestro método de manera que nuestros principios sean confirmados por la vida.

Concedemos gran importancia a la experiencia que lleva ya el niño a la escuela. Esa experiencia será confirmada y completada por la experiencia social que, orientada en determinado sentido, le dará la escuela. De ese modo, contrastando la experiencia del niño con la experiencia acumulada de la escuela, el escolar aprenderá a juzgar los fenómenos más diversos.

Los hechos y las disciplinas que debe estudiar el niño ha de considerarlos como fenómenos aptos a estimular su actividad. Bien entendido, una actividad que inicie en el niño el deseo de edificar la sociedad socialista. Esa es, pues, la fisonomía del trabajo metódico que nosotros realizamos y con el que pretendemos resolver los problemas de educación socialista.

Paralelamente a esos métodos fundamentales elaboramos métodos de carácter técnico que exigen trabajos y ejercicios continuados y que tienen como finalidad enseñar a leer, escribir, contar, etc., aproximando al niño a la naturaleza. A este trabajo pedagógico concedemos una gran importancia. Desde el primer momento editamos una gran cantidad de libros escolares. Infinidad de autores trabajan bajo nuestra dirección en la confección de buenos libros y buen material escolar. Al decir bajo nuestra dirección queremos advertir que todo ello responde a nuestra declaración de principios. Así, si enseñamos a contar, no será para que el niño utilice esos conocimientos con el fin de engañar a sus semejantes. Todo lo que la escuela crea y enseña tienen que ser utilizado con fines sociales. Por eso incorporamos a los niños desde el primer momento a las fiestas revolucionarias. Y los vemos desfilar por las calles con sus carteles, con sus orfeones, con sus músicas. Redactan sus tesis y las discuten. Representan las piezas teatrales que ellos mismos escriben.

Para poner en práctica nuestras concepciones pedagógicas, necesitamos maestros dotados de cierta preparación, cosa que no tenemos, como tampoco tenemos los locales adecuados, ni el material conveniente. Pero confiamos tenerlo pronto.

Nosotros creemos que en la educación del niño no solamente interviene la escuela, sino también el medio. Por eso hacemos que la escuela y el medio estén compenetrados y que el mismo niño sirva de enlace entre la escuela y el medio. De esa forma la escuela llega a influir en el medio en que está colocada y, a su vez, influye en el niño nuevamente. Cada uno de los temas de trabajo adoptados por la escuela deben tener su correspondiente repercusión en le medio social.

En estos momentos seguimos con gran atención las experiencias pedagógicas realizadas o en curso en los Estados Unidos y en los países europeos occidentales, y tratamos de comprobar su aplicación al medio soviético. Fomentar la emulación de nuestros pequeños, colocar a unos cuantos como modelo de los demás nos repugna desde el punto de vista pedagógico. La escuela soviética tampoco admite los castigos. Para nosotros no hay más disciplina que la sumisión voluntaria al ambiente de la escuela. Por eso nos esforzamos en crearlo. Ese ambiente de camaradería impulsará a los alumnos a adaptar una actitud consciente en orden a las obligaciones que impone la escuela del estado soviético.

El niño debe darse cuenta de que no es solamente un alumno de la escuela, sino un futuro ciudadano de la República soviética, y que debe contribuir, en la medida de sus fuerzas y de sus posibilidades a la construcción del gran edificio socialista.

Los alumnos gozan de plena autonomía en la escuela y forman su soviet escolar. El maestro es, en realidad, el organizador de la vida, del trabajo y de los estudios de los alumnos. Los niños no deben ver en él sino a un camarada de más edad, de más experiencia y que trabaja con ellos para la realización de los mismos fines.

Queremos una generación sana. De ahí la importancia que damos a la educación física. En la medida de lo posible, ayudamos a las organizaciones infantiles que surgen fuera de la escuela con fines sociales. Así esperamos resolver el problema que hoy tenemos planteado en orden a la participación de los niños en las cooperativas de producción. Además, tenemos ante nosotros la cuestión más delicada e importante: la organización de los niños políticamente, con el fin de hacer que surjan de esas organizaciones los militantes que necesitamos para terminar la socialización del país.

V.—DISCIPLINA ESCOLAR.

LA DISCIPLINA ENTRE LOS ALUMNOS
por Freinet (Francia)

Tesis

Capítulo I

LAS BASES DE LA DISCIPLINA

1. La disciplina autoritaria.—La disciplina de la escuela tradicional era—y sigue siendo, cualesquiera que sean las formas actuales —una disciplina esencialmente opresiva, en oposición con las necesidades físicas, psíquicas y sociales de los alumnos, y en contra de su verdadera educación.

Esa disciplina debe ser necesariamente desterrada.

No pretenderemos codificar los medios de que la disciplina autoritaria dispone. Nos contentaremos con indicar las etapas posibles hacia una disciplina liberal.

La Escuela, hasta hoy, ha hecho, sobre todo, labor instructiva, sin tener para nada en cuenta el alcance educativo de los diversos ejercicios que la adquisición de conocimientos necesita. El Maestro no se preocupaba de las necesidades actuales del niño. Tenía como misión inculcar a sus alumnos lo que había sido reconocido necesario por los adultos, y recopilado en los programas. Era menester constreñir constantemente al niño. La consecuencia natural de esto era que maestros y alumnos, necesariamente enemigos, chocaran a cada instante: el maestro para imponer, los alumnos para defenderse.

En esta lucha, los castigos corporales han ocupado, durante mucho tiempo, lugar preeminente, es más, le ocupan aún. ¿Es, acaso, que, aunque sin golpes, los castigos de encierro, de estar a pie firme, el recargo de lección, etc., no son castigos corporales más hipócritas y a veces más temibles y más perniciosos?

La Escuela, como la sociedad, ha evolucionado en el sentido democrático. Se han suprimido—en el papel al menos—los castigos corporales, pero sin llegar a las bases de la opresión. Se ha hecho más: se ha orientado hacia una disciplina "liberal", es decir, que se han "concedido" a los niños ciertas libertades, a cambio de las cuales se les exigen más deberes: se han modificado las "formas" de la opresión"; se ha instituido, en ciertos casos, una verdadera ley escolar—obra de los adultos —que da a los niños "la ilusión" de la libertad.

Pero la enseñanza ha conservado todo su fundamento opresivo. Aunque se hayan suprimido en las escuelas públicas los castigos corporales, quedan aún, como grandes principios disciplinarios, las clasificaciones de los alumnos, las recompensas y las penas.

Se ha recomendado oficialmente al educador delegue en sus alumnos ciertas funciones que éstos son capaces de llenar: cuidado del aseo personal y de la limpieza de la escuela, distribución de los cuadernos, cuidado de la biblioteca, etc.... ¡Y asombra, a veces, el que los niños no sientan toda la responsabilidad de su cargo, y se muestren indignos de la confianza que en ellos se deposita! De donde se deduce que, antes de conceder la libertad a los niños, es necesario que se manifiesten dignos de ella.

Y la disciplina autoritaria, de la que los maestros de nuestras escuelas públicas no se han despojado aún, continúa preparando concienzudamente la disciplina autoritaria "liberal de nuestras sociedades democráticas.

Es necesario insistir sobre esta forma transitoria de la disciplina, a fin de hacer comprender a nuestros camaradas que, a pesar de las formas nuevas, son autoritarios, pues las relaciones escolares entre maestros y alumnos no se han cambiado en nada. Y es el cambio de espíritu, basado en la psicología y en la pedagogía nuevas, lo que solamente puede dar solución a la evolución necesaria de la disciplina.

2. Las fuerzas del pasado.—La disciplina autoritaria se ha hecho indispensable, dadas las condiciones materiales de la escuela actual.

El trabajo verdadero de los alumnos, su libre actividad—en el sentido social—suponen una organización especial de la Escuela, completamente diferente de la organización actual.

Un número conveniente de alumnos prestan los cuidados necesarios a los mal alimentados y a los retrasados; locales limpios, aireados, bien situados; material adaptado a los alumnos y al trabajo, son las condiciones absolutamente indispensables a la implantación de la disciplina nueva. Los progresos realizados en un gran número de escuelas maternales muestran toda la importancia de estas condiciones materiales.

Jamás se repetirá bastantes veces, que los locales actuales, con sus ventanas altas y sus estrechos bancos; que el estado físico de nuestros alumnos, su alimentación, las condiciones de su vida familiar, hacen con mucha frecuencia imposible todo ensayo de educación liberal. No será necesario que nos cansemos en denunciar estas taras de la escuela pública.

Los programas oficiales, los manuales escolares—que en la mayor parte de los casos agravan esos programas—en fin, los exámenes enciclopédicos en todos los grados son un obstáculo inmenso para todo progreso educativo. Los exámenes, sobre todo,—que sancionan exclusivamente una instrucción independiente de todo fin educativo—necesitan la "tortura", la opresión física, intelectual y moral, y son los crueles guardianes de la disciplina autoritaria.

Es sobre estas causas profundas y verdaderas en que descansa la disciplina autoritaria—más que sobre las formas de opresión—sobre las que insistiremos.

3. **La organización escolar nueva.**—La palabra "disciplina" es particular de la pedagogía autoritaria. Nosotros debemos despojar esta palabra de todo su contenido coercitivo, para no conservar más que su acepción etimológica.

La disciplina nueva, que nos guardaremos bien de llamar disciplina liberal, o lo que es lo mismo disciplina por la libertad, está basada en el conocimiento de las necesidades y deseos de los niños, así como sobre esta afirmación de la pedagogía moderna: que la educación no puede ser obra exclusivamente exterior, sino elevación interior de los mismos individuos y que las adquisiciones que nos sirven para esta elevación son inútiles, si no dañosas, y contribuyen a la "deformación" escolar.

La disciplina nueva está individualizada hasta el máximum, sin ser, no obstante, individualista. Prepara en el niño al trabajador activo de un grupo social armónico. El problema de la disciplina se reduce a las cuestiones siguientes:

—Organizar la vida escolar de tal manera que los alumnos sientan la necesidad de ella, y deseen hacer un trabajo educativo y socialmente útil.

—Hacer materialmente posible la satisfacción de esta necesidad.

—Dar a toda la actividad escolar un fin real, por la organización de la comunidad escolar en el seno de la sociedad.

—Tratar, bajo el punto de vista físico, intelectual y moral, a los alumnos que tiendan a desorganizar la comunidad escolar.

Se ha hablado bastante en estos tiempos de la libertad en la educación. Es ilógico, a nuestro parecer, hablar de libertad en las escuelas en que las condiciones antes enumeradas están lejos de ser una realidad. No se conseguirá más que desalentar a los maestros, que dirán como

nuestros guías de democracia: "¡Ved lo que hacen, cuando tienen algunos momentos de libertad!" De otra parte, hacer de esta libertad en sí una de las principales preocupaciones educativas, es, bien mirado, una ilusión burguesa.

Estamos completamente de acuerdo con Mr. R. Cousinet (Nouvelle Education, N.º 54): "Dejar a los niños hacer lo que quieran, no es (como tantas veces se ha dicho y se ha escrito) dejarles hacer no importa que, pues ellos no quieren no importa qué. Suponer que ellos hacen lo que quieren, es suponer que ellos quieren (lo que no es el caso de gentes que quieren no importa qué): es suponer, por tanto, que desean alguna cosa.

"No puede haber disciplina—dice también J. Dewey (L'Ecole et l'Enfant), más que donde un individuo pone libre y plenamente en obra sus capacidades en una actividad que es digna, por sí misma, de ser ejercida."

Es, pues, de intento por lo que no hemos sentado a priori, el problema de las formas de la organización disciplinaria. Hemos pensado, primero, en la organización del trabajo, pues el trabajo—como dice Pistrak (Los problemas fundamentales de la Escuela del trabajo) "debe ser organizado de manera que la enseñanza ejerza, en la vida de los niños y en su espíritu, una acción considerable."

Organizar el trabajo escolar, hacer de manera que la Escuela sea el centro de la vida del niño, es la más esencial de las necesidades disciplinarias.

4. El trabajo en la comunidad escolar.—La autoorganización de los niños y el trabajo mancomunado como fin social, son la base de la nueva disciplina.

Un cierto número de métodos nuevos facilitan este trabajo. Caminar hacia la nueva disciplina es lo que por tales métodos necesitan nuestras escuelas públicas. Nos contentaremos con señalarlos, pues hacer de ellos un estudio profundo no puede entrar en los límites de este trabajo:

—Método de los centros de interés (Dr. Decroly).
—Plan Dalton.
—Método de Winetka.
—Imprenta en la escuela y cambios interescolares.
—Método Cousinet del trabajo libre por grupos.
—Escuela del Trabajo ruso.

Capítulo II

LAS FORMAS DE LA DISCIPLINA

El pedagogo debe guardarse de hacer de estas formas lo esencial del problema de la disciplina. Las formas evolucionan, necesariamente, según el medio social y político y según la edad de los alumnos. Esto, que importa principalmente tenerlo en cuenta, es la base sobre la cual está concebida la organización escolar.

1. La disciplina escolar.—En nuestras escuelas públicas, casi todas bajo el régimen autoritario, apenas atenuado, interesa mucho la forma y la orientación de las penas y de las recompensas, en las clasificaciones de los alumnos, en la distribución de permiso, en la organización metódica de la emulación y de la competencia. Cosas todas destinadas a reemplazar la opresión corporal, pero con las que los educadores probos sienten la deplorable influencia en la educación.

Es necesario salir de esta fosa. Al mismo tiempo que procurar orientarse hacia las formas nuevas del trabajo escolar, se procurará dar a la disciplina uno de los aspectos que resumimos aquí.

A) Las Repúblicas de niños son organizaciones de niños por los adultos, para la mayor comodidad de éstos.

"El fin de la organización de los alumnos en las escuelas burguesas —dice Pistrak—es, en la mayoría de los casos, ayudar a los maestros a mantener su autoridad: el martinete y los castigos son reemplazados, gracias al "progreso de la civilización", por un reparto de funciones destinado a poner a salvo un determinado orden social.

Las características de esta disciplina son: una autoridad firme, representada por un reglamento al cual todos los alumnos deben una estricta obediencia; una organización represiva muy seria, comparable a la organización gubernamental de los adultos, con directores o jefes, un tribunal legal y un código de sanciones.

Esta institución es una etapa frecuente en las escuelas que caminan por la nueva ruta. Los maestros deben tener en cuenta que esa disciplina no da a los niños más que la ilusión de una disciplina liberal, bajo la cual continúan intactos los viejos procedimientos.

B) Las cooperativas escolares, tal como las ha comprendido su iniciador en Francia, M. Profit, han dado al problema de la disciplina una orientación más profunda, insistiendo sobre el espíritu nuevo que debe animar a la Escuela, más que sobre las leyes que pudieran regir estas asociaciones.

Su principio esencial es, en efecto, que son los mismos alumnos quienes deben organizar la escuela—y no solamente las formas exteriores de la Escuela, sino hasta los trabajos escolares. Son ellos quienes deben dar los materiales necesarios a su instrucción y organizar totalmente la vida de su escuela. El maestro deja de ser el amo todopoderoso, y se vuelve el colaborador, el consejero, el amigo.

Seguramente, este ideal no anima todavía a las cooperativas escolares hoy existentes. En ellas no se le ha dado al niño toda la confianza que merece; pero al menos, esta colaboración necesaria entre maestros y alumnos hace desaparecer en parte las barreras que separan educadores de educandos, facilita entre ellos la comprensión mutua, contribuye, pues, a modificar las relaciones escolares, y orienta la escuela pública hacia la institución de comunidades infantiles.

Por esto recomendamos, sin reservas, la institución de cooperativas escolares, encargadas de organizar la vida material y moral de la escuela. Siempre que los maestros no reglamenten, no esclavicen la actividad de sus alumnos, las cooperativas escolares serán un gran paso hacia la nueva disciplina.

C) La Comunidad escolar es la forma ideal de la escuela popular. Es el régimen de autonomía de los escolares, como dicen ciertos pedagogos modernos, o mejor dicho, como dicen nuestros amigos rusos, es el régimen de la autoorganización de los alumnos. Se han visto los beneficios de este régimen en las comunidades escolares de Hamburgo, en la escuela nueva de Odenwald, etc....., y, sobre todo, en las escuelas rusas, que han hecho avanzar considerablemente el problema.

Al régimen de gobierno por jefes, con la obligación de obedecer leyes estrictas que rijan la escuela, los educadores rusos tratan de oponer el gobierno de la masa por la masa.

Están persuadidos—y nosotros lo creemos también—de que, para tener todo su efecto educativo, la comunidad escolar debe ser verdaderamente la expresión de la masa de los alumnos. Los jefes no deben ser profesionales capaces de mantener perfectamente una nueva disciplina autoritaria, para lo cual, y para que el orden no se altere, todos los ciudadanos de la comunidad deben aprender a llenar un papel de ciudadano activo, los jefes serán nombrados por la Asamblea General, por un tiempo relativamente corto; los alumnos que cometen faltas contra la comunidad serán juzgados en Asamblea General. Los educadores serán los consejeros y amigos.

La antigua disciplina preparaba sujetos dóciles, obedientes—sin razonar—a las leyes, a los poderes establecidos al margen de su voluntad.

La disciplina nueva debe ejercitar a los niños en organizar ellos mismos su régimen comunal, su vida y su trabajo.

2. Orden, silencio, trabajo.—Esta concepción nueva del problema de la disciplina cambia completamente la naturaleza de las relaciones entre educadores y educandos, que, de enemigos, se convierten en colaboradores.

El maestro que ponga la mayor disciplina no será el que sepa gravitar sobre sus alumnos, por el temor que inspira, prohibiéndoles toda actividad que no obedezca a una orden y que contraríe los deseos del amo, sino el educador capaz de organizar la actividad vital de los niños, de incorporarse a su grupo, de vivir con ellos, ser amado, escuchado, respetado como un buen hermano mayor.

Los educadores se orientarán hacia esta disciplina, en la medida de lo posible, allí donde puedan operar en ellos y en su clase este cambio de actitud indispensable.

El silencio, el orden exterior, no son cualidades de la escuela trabajadora, ya que denotan, en muchos casos, una falta completa de vida y de actividad. Contrariamente a lo que se ha venido creyendo largo tiempo, el silencio y la inmovilidad no son favorables a la educación. Sólo la actividad y la vida son creadoras y enriquecen verdaderamente a los individuos.

Pero trabajo no significa desorden ni libertinaje. La verdadera autoridad del educador se aumentará considerablemente colaborando íntimamente en la vida de los niños.

La moral escolar cambia igualmente de aspecto. Se nos habla de hábitos de obediencia, de sacrificio, de limpieza, de respeto, a lo que nosotros respondemos: soberanía del hábito del trabajo útil, buenos hábi-

tes de actividad, de honradez, de valor, y de constante cooperación, tales son los resultados ciertos de la nueva disciplina.

3. **La personalidad del educador conserva, no obstante, su influencia preponderante.**

El educador debe conocer, lo mejor posible, la psicología infantil. "La autonomía ha penetrado en el espíritu de los alumnos, dicen los rusos. Las bases, la forma y el contenido de la autonomía escolar deben ser claros para el maestro. Si el maestro no conoce las etapas del desenvolvimiento de los sentimientos sociales en los niños, no puede, no debe pensar en la autonomía de éstos como sistema determinado".

Es preciso estudiar al niño, verle vivir, vivir con él, oírle hablar, a fin de comprenderle.

La disciplina actual trata al niño como a menor, incapaz de voluntad propia, susceptible solamente de ser dirigido y sermoneado, o bien apela a su razón y a su voluntad para guiarla hacia el bien social y moral.

Los dos métodos son igualmente insuficientes. El niño, por pequeño que sea, sabe bien lo que quiere. Quiere realizar su vida de niño, y es necesario reconocer, que por lo regular, lo consigue, a pesar de los pedagogos. No se puede, de otra parte, esperar resultados serios de un llamamiento a la razón y a la voluntad, que resulta impotente para mover a los mismos adultos.

¿Qué puede hacer, pues, el educador, persona razonable y de voluntad moralizadora, para contribuir a la educación de sus alumnos? ¿Deberá contentarse con verlos vivir y ayudarles a ello? ¿No tiene una misión más delicada y más importante?

El maestro influirá, ciertamente, en sus alumnos; pero falta hallar las mejores condiciones en que esa influencia se manifieste en el sentido educativo.

Nosotros pnsamos que es preciso conceder una gran importancia a la acción psíquica del maestro.

Apenas se ha comenzado, a explorar este dominio cerrado y sorprendente de lo subconsciente. Por lo tanto, algunas cosas son adquiridas de modo poco cierto. Pero no se han aplicado aún metódicamente a la Educación los resultados de estas investigaciones psíquicas.

Se ha observado siempre que los niños, particularmente, se dejan gobernar por todas las fuerzas ocultas que, a pesar nuestro, influyen bastante en el destino de cada ser. Pero a ese yo misterioso se le ha tratado como a un enemigo que, a la vez, se le quiere ignorar y combatir, con lo cual—según las leyes psíquicas de que hablaremos—sólo se ha conseguido reforzar a ese enemigo, con detrimento de la educación.

La voluntad, piedra angular de nuestra moral escolar, ¿es capaz de refrenar los caprichos de la imaginación subconsciente, de esa "loca de la casa"?

"Cada vez, dice Coué (1), que la imaginación y la volun-

(1) Ch. Baudouin: **Suggestion et Autosuggestion**, 1 vol., Fischbacher, París. E. Coué: **La Maitrise de soi-méme**, 1 vol.; **Ce que j'ai fait.**

tad se colocan frente a frente, es siempre la imaginación la que triunfa".

Mejor dicho: cuando una idea se ha apoderado de nuestro subconsciente, hasta el punto de convertirse en sugestión, todos los esfuerzos conscientes que podamos hacer para resistir esa sugestión no sirven más que para activar la realización de la misma. El ejemplo clásico es éste: aprended a montar en bicicleta. En medio de vuestro camino hay una piedra. La idea de tropezarla se apodera de vuestro espíritu y os sugestiona. No quiero—decís—y hacéis los mayores esfuerzos por sortear el obstáculo; pero pasaréis, irremediablemente, sobre la piedra, y pasaréis mejor y con más seguridad que si lo hubierais intentado.

Otra ley de la autosugestión es la llamada ley de finalidad consciente, expresada así: en toda sugestión, en cuyo fin se ha pensado, el subconsciente se encarga de encontrar los medios de realizarle.

Es cierto que en todo esto nos hallamos en presencia de una fuerza formidable y misteriosa, contra la cual es inútil usar las fuerzas de nuestra voluntad, y que mejor será ensayar de disciplinarla, de adiestrarla en lo posible, para hacerla servir a la liberación individual y social de los hombres.

Influir sobre el subconsciente, hacerle actuar en el sentido de la educación, tal será el papel de la sugestión y de la autosugestión.

No insistiremos sobre esta primera forma, bien conocida de todos, de la sugestión: la calma produce la calma; la cólera produce la cólera y el odio, el enervamiento produce la agitación. Esta es una ley infalible en nuestras clases, de donde se deduce esta recomendación esencial: el educador debe tener la mayor calma posible, hablar dulcemente, con voz más bien monótona que chillona; debe aplacar la excitación y el enervamiento con el silencio y la dulzura; debe tener un carácter franco y alegre, si quiere producir alegría; debe ser trabajador y activo, para engendrar la actividad y el ardor por el trabajo.

En este sentido de influencia constante sobre la subconsciencia es, sobre todo, donde la personalidad del educador ejerce una influencia formidable.

Es necesario, por tanto, en la práctica cotidiana, tener en cuenta que si una idea, buena o mala, se apodera del espíritu infantil, la subconsciencia sabrá, a pesar nuestro, realizarla.

No pretenderemos mostrar aquí las ventajas o los daños de una práctica sistemática, en la escuela, de la autosugestión, ni de ver hasta qué punto podría suplir ventajosamente a las tradicionales lecciones de moral. Queremos solamente mostrar a los educadores que ciertas palabras del lenguaje corriente de nuestras escuelas, son susceptibles de producir malas sugestiones, y deben ser absolutamente desterradas.

Repetir, durante días y días, a un alumno: sucio, turbulento, tonto, es suscitar en él una sugestión que le hará, indiscutiblemente, más sucio, más turbulento y más tonto. Nada cuesta, por el contrario, repetir las palabras: limpio, aplicado, inteligente, etc....., que despiertan sugestiones favorables a la educación.

Jamás se debe intentar persuadir a un niño que obra mal, de que es cada día peor: esto sería aniquilar todos sus esfuerzos. Es necesario,

por el contrario, mostrarle—según la fórmula de Coué—que cada día, bajo todos los puntos de vista, va progresando.

Evitemos, por tanto, las malas sugestiones que producen las notas escritas: malo, sucio, desaplicado, etc. Son notas que no deberán nunca ser escritas por un educador.

Y si sucediera, se nos dirá que el niño tuviera realmente esos defectos, ¿deberemos ocultárselos?

Debemos persuadirnos que no servirá de nada reforzar en él las malas sugestiones ya de por sí potentes, sino que mejor es ayudarle, por las buenas sugestiones, a ser cada día mejor. Esto independientemente de las otras medidas curativas recomendadas por los pedagogos.

No sirve de nada oponerse al yo consciente o subconsciente del niño. Esto no conduce más que a ocasionar retrocesos, causas de los más graves desórdenes mentales.

El tratamiento curativo mental debe ayudar al individuo a buscar el bien moral y social, antes que ser un tratamiento exclusivamente represivo.

4. Las Organizaciones de niños fuera de la Escuela.—Esas organizaciones ayudan bastante a la nueva disciplina, pues hacen penetrar en la escuela la vida y el espíritu de cooperación y de división del trabajo que preconizamos.

No existen, apenas, en los países capitalistas, a excepción de los equipos deportivos, en que los niños obedecen a la ley del equipo. Hay otra organización de éstas, muy importante—los boy scouts—pero, desgraciadamente, no sirve para la verdadera autoorganización de los niños. Se concede en los boy scouts una grandísima importancia a la preparación de los jefes y a la obediencia estricta a la ley del explorador. Es una organización que prepara, de una parte, jefes ilustrados, y de otra, ciudadanos dóciles. No es, de ningún modo, una organización proletaria.

El movimiento de los pionniers tiene en Rusia una base bastante más popular y democrática. No se propone preparar una élite para el gobierno de la masa, sino la preparación de la masa a la vida política y al control activo de todos los actos de la comunidad.

5. La influencia del medio familiar y social en la educación es, indudablemente, muy grande. En los países capitalistas, el medio social, sobre todo, se opone al establecimiento de una disciplina libre y trabajadora.

A pesar de esto, la escuela debe meterse lo más posible en el medio ambiente. En cuanto a la utilización de las asociaciones de padres para los fines disciplinarios, es ésta una cuestión delicada, unida a la educación de los mismos padres, y que no podemos resolver aquí.

Capítulo III

CONCLUSIONES PRACTICAS

Las escuelas que están aún bajo el régimen capitalista, es posible orientarlas hacia la nueva disciplina y en sentido de una mejor organización del trabajo escolar. La labor es ingrata y difícil, porque la sociedad, la familia, todo el montaje de la vida actual—incluso los programas—se oponen a la sana educación que queremos dar.

Opinamos, no obstante, que los educadores revolucionarios no deben contentarse con modernizar, sin mejorar, una disciplina a base autoritaria. No creemos tengan necesidad de nuestra ayuda para introducir esa mejora.

Les alentamos a orientarse deliberadamente de conformidad con las siguientes normas:

—Organización nueva del trabajo escolar, y vida más intensa en la escuela.

—Marcha hacia la comunidad escolar por el establecimiento de cooperativas que tiendan al libre trabajo social.

En esto hallarán más trabajo y menos huera vanidad; pero se verán recompensados por una actividad nueva, una atmósfera cordial, desconocida hasta hoy, que les producirán progresos escolares ciertos.

PUNTOS SOBRE LOS QUE DEBEN ACTUAR PRINCIPALMENTE LOS EDUCADORES REVOLUCIONARIOS PARA LA IMPLANTACION DE UNA DISCIPLINA MEJOR

A.—Los programas y los libros. Los verdaderos tiranos en la escuela son raramente los programas, sino más bien los malos libros que agravan los defectos de aquéllos. La lucha contra los malos libros, la edición de libros y bibliotecas mejor adaptados a los nuevos métodos de trabajo, facilitará la disciplina.

B.—Los exámenes son, ciertamente, el mayor obstáculo a la nueva disciplina. Controlan solamente la adquisición verbal, obligando a los maestros a atestar el cerebro, acomodándose mal su preparación a una disciplina liberal.

Una actuación muy metódica debe emprenderse, sin tardanza, para la modernización de los diversos exámenes. El empleo de los tests puede permitir formar hoy día un juicio más equitativo sobre el grado de instrucción y educación de los alumnos.

C.—Pedir la abolición en las clases de todos los exámenes o clasificaciones periódicas, basadas en la concurrencia.

D.—Actualmente que se habla de la racionalización en el dominio de la instrucción pública, es necesario intensificar la campaña para la reducción de los efectivos escolares al número más favorable a una buena educación.

E.—Insinuar la creación de escuelas especiales para niños anormales o retardados, y hacer efectiva la inspección médica en las escuelas.

F.—Exigir el mejoramiento urgente de los locales escolares y del material de enseñanza, trabajar por la implantación de escuelas de experimentación agrícola, de talleres para aprendices y del trabajo manual.

G.—Generalizar la práctica de los paseos escolares.

H.—Crear grupos de niños proletarios por el estilo de los pionnier de Rusia.

I.—Hacer que los educadores conozcan los nuevos descubrimientos psicológicos y pedagógicos, los métodos modernos de educación y, sobre todo, los métodos de trabajo de las escuelas populares rusas y las prácticas disciplinarias que se usan en esas escuelas.

J.—Finalmente, trabajar por convertir el medio familiar y social completamente favorable a la educación por la liberación del trabajo y de los trabajadores.

VI.—LA COMUNIDAD ESCOLAR.

por el Dr. Siegfried Bernfeld (Berlín)

Tesis

1.º Con el nombre de "Comunidad escolar", la pedagogía moderna burguesa denomina reivindicaciones muy diferentes:

a) Se llama comunidad escolar a un nuevo tipo de escuela secundaria en Alemania, cada vez más popular desde comienzos de este siglo. Comprende internado en el campo con enseñanza libre, concediendo gran importancia al deporte, al arte, a los factores ideológicos. Estos establecimientos quieren despertar en sus alumnos el espíritu colectivo, y reemplazar la educación autoritaria por una relación de camaradería entre directores y dirigidos.

b) Se llama comunidad escolar a una nueva forma de disciplina en las escuelas secundarias del tipo corriente, en donde el sistema autoritario de castigos, recompensas, órdenes y prohibiciones deben ser reemplazados por la administración en común y el sufragio de los alumnos. Por lo que toca al orden de la escuela, a la disciplina y a la experiencia de los alumnos, a este sistema se le denomina también autogobierno.

c) Por comunidad escolar se entiende también la organización de los maestros y de los padres de los alumnos de una escuela, que ha de orientar ciertas cuestiones bajo el punto de vista ideológico, administrativo y financiero.

En adelante no haremos cuenta del sentido expresado en el párrafo "c" y para entendernos mejor, llamaremos a la comunidad escolar del párrafo "a" **hogar escolar**, y a la del párrafo "b", **comunidad escolar o autogobierno.**

2.º Hogar escolar y comunidad escolar no constituyen, considerados en sí mismos, reivindicaciones para la pedagogía socialista. Históricamente, el hogar escolar ha sido introducido en Alemania por Lietz, a imitación de los colegios burgueses de Inglaterra, en calidad de tipo

escolar de pronunciado carácter burgués. La comunidad escolar, nacida en América, se extendió antes de la guerra, siendo propagada por pedagogos y gente burguesa, influyendo en la reforma de la escuela secundaria bajo el punto de vista de la democracia burguesa.

La mayoría de los hogares escolares se han establecido y desenvuelto, tras una rápida vacilación durante los años 1918 a 1920, sobre una base de espíritu burgués consciente, y por otra parte, sobre una base de hostilidad consciente hacia el socialismo. En Alemania ha sido el ministerio Haenisch-Hoffmann el representante de la idea de la comunidad escolar; en Austria son los alumnos socialistas quienes han obtenido, a fuerza de luchas, la comunidad escolar. Por su cualidad de reivindicación socialista en Alemania ha sido combatida la comunidad escolar y, finalmente, abandonada, y en Austria ha sido parcialmente realizada la idea allí donde se hace sentir la influencia de la social-democracia.

Durante los últimos años se ha visto renacer en los pedagogos burgueses algún interés por la comunidad escolar, que poco a poco deja de ser considerada como cosa especificamente socialista. En Austria, la burguesía se ha acomodado a la comunidad escolar, y no dirige ya sus ataques contra la reforma socialista de la escuela en esta parte del programa.

3.º Tales son los resultados que se obtienen analizando la relación ideológica existente entre la idea de la comunidad escolar y los intereses de clase de la burguesía: la antigua disciplina de las escuelas secundarias es el reflejo de una administración absolutista, autocrática y militarista con caracteres feudales de casta. Por el contrario, la comunidad escolar corresponde a una república democrática burguesa. La burguesía se afianza y se considera afirmada en su poder. Así y todo favorece a la comunidad escolar, aunque en períodos defensivos contra el proletariado se esfuerce en mantener su posición en la escuela con la ayuda de viejos métodos.

4.º En favor de la comunidad escolar aboga también el hecho de que el antiguo sistema se revela cada vez más pobre en resultados. Se logra también cada vez menos hacer "la educación" en grandes masas de alumnos pequeños burgueses recurriendo a los antiguos métodos. La escuela secundaria no alcanza su finalidad de clase, que consiste en sujetar las masas de la burguesía y de la aristocracia obrera, intelectual y moralmente, a los intereses de la gran burguesía. La comunidad escolar permite mejorar de modo muy sensible estos resultados.

Toda una serie de tipos de alumnos, a quienes el antiguo sistema no permitía conquistar su corazón, experimentan—gracias a la comunidad escolar—sentimientos de solidaridad hacia sus maestros, hacia su escuela y hacia el espíritu de esa escuela, es decir, hacia la burguesía, de donde se deduce que la acción de la comunidad escolar es una acción reaccionaria.

5.º Sin embargo, la comunidad escolar debe ser reivindicada e impuesta por el personal docente socialista; los alumnos deben ser educados en esta lucha que adiestra a los jóvenes burgueses y socialista—en el terreno de la política escolar—a adquirir conciencia de esa política y, al mis-

mo tiempo, de política general, y dicho de otro modo, permite hacer su educación para la lucha de clases.

El hecho de aparecer un movimiento de masa de los alumnos en favor de la comunidad escolar, será siempre un factor perturbador respecto al aburguesamiento automático y silencioso que realiza la escuela secundaria.

6.º Las experiencias recogidas en las luchas que los alumnos de Viena han sostenido en favor de la comunidad escolar tienen, como resultado, que la inmensa mayoría de los alumnos abandonan la comunidad escolar. Los alumnos no sienten interés por la escuela; la consideran como un mal necesario, sufrido durante algunos años. La comunidad escolar, por esta razón, pasa íntegramente a manos de los maestros, lo que multiplica su función de aburguesamiento.

En la mayoría de las escuelas, no se ve formar más que un pequeño grupo de oposición que se interesa en materia de política escolar y que quisiera hacer de la comunidad escolar un instrumento útil para renovar la vida de la escuela. Este grupo es, por lo general, muy pequeño para imponerse, y se deja ahogar. La inquietud introducida en la vida de la escuela por un grupo de este género es rápidamente sofocada. De todo esto resulta lo siguiente, cuya importancia es grande: las comunidades escolares no deben estar aisladas en las diferentes escuelas, sino que debe haber una organización supraescolar de comunidades escolares. Este comité central impedirá el aislamiento de los alumnos de cada establecimiento, y creará una organización de masa de alumnos de cada localidad o de cada país, en cuyo seno las minorías que demuestren alguna actividad en materia de política escolar, podrán adquirir sobre este particular, la formación y capacitación necesarias.

La experiencia demuestra que, precisamente, esta tentativa de romper el aislamiento de los alumnos halla la mayor resistencia por parte de los pedagogos especializados en la cuestión que nos ocupa: precisamente esta organización de masa supraescolar turba "el reposo y el buen orden" de la escuela, o dicho de otro modo, hace más penoso el alistamiento automático de los alumnos al servicio de la ideología burguesa.

7.º La comunidad escolar no produce ninguna democracia verdadera, sino simples caricaturas de democracias, porque los directores y autoridades que rigen la comunidad pueden entorpecer su funcionamiento y anular sus decisiones. La completa autonomía de la comunidad escolar no será un hecho sino como reivindicación de la pedagogía socialista. El funcionamiento de la comunidad escolar se paraliza cuando los alumnos han aprendido, por experiencia, que no pueden realmente sacar ningún resultado práctico, y he aquí cómo la acción de la escuela contribuye a perpetuar la ideología burguesa. Es indispensable que la autonomía sea asegurada en todos los dominios esenciales a los alumnos; en el derecho de castigo de los maestros y del director. Sobre este punto la autonomía es perfectamente posible: el derecho a usar toda una serie de castigos, desde las simples reprimendas hasta la expulsión, debe ser prohibido sin ninguna restricción, poniendo ese derecho en manos de la comunidad escolar (bajo la vigilancia de una autoridad superior).

Esta reivindicación encuentra igualmente la más viva oposición en-

tre los pedagogos burgueses especialistas de las comunidades escolares, porque ella ataca al principio de clase en que descansa la escuela secundaria, exactamente como la reivindicación definida en el párrafo 6.º.

8.º Pero, como este paso del derecho de castigar a manos de la comunidad escolar no tiene valor si no se conduce de la manera más completa y seria, es necesario guardarse de que la disciplina sea sustraída a los azares de todas clases a que la comunidad escolar está expuesta.

El comité central de las comunidades escolares debe instituirse como tribunal de apelación que funcione bajo la vigilancia de una autoridad superior. Del mismo modo se impide que la vigilancia de la autoridad, reclamada en el párrafo 7.º, se ejerza directamente sobre cada comunidad escolar. Para realizar esta reivindicación, es necesario que la dirección del comité central tenga derecho de voz y voto (para los asuntos de interés de las comunidades escolares) en las autoridades de la enseñanza secundaria (autoridades locales y nacionales).

9.º Paso integral a las comunidades escolares del derecho de castigar, organización supraescolar de las mismas en el seno de un comité central, participación del comité central en el trabajo de la administración superior: tales reivindicaciones rebasan del punto de vista básico de la comunidad escolar burguesa.

La comunidad escolar burguesa quiere edificar dentro de la escuela una apariencia de república, y así restringe a los alumnos, de una manera sensible, el horizonte de esta república escolar. Nuestras reivindicaciones, tal como anteriormente las hemos expuesto y resumido, tienden, al contrario, a crear una organización de masa de los alumnos, que permite reducir la influencia del sistema escolar y de los maestros sobre los alumnos, romper el estrecho círculo de la escuela, hacer entrar a los alumnos en la organización del Estado, donde hallarán multiplicadas las dificultades y funciones de la vida escolar.

De esta manera, la gran mayoría de los alumnos recibirá "una enseñanza de trabajo y de vida en materia de economía política, satisfaciéndonos verla elevarse a una clara conciencia de clase capaz de llegar a solidarizarse con el proletariado, de conformidad con su situación social y económica.

RESUMEN DEL LIBRO "LA COMUNIDAD ESCOLAR Y SU FUNCION EN LA LUCHA DE CLASES"

Desde fines del siglo 18, se han llevado a cabo transformaciones fundamentales en la escuela y en la educación, que han llegado paso a paso a adquirir su forma actual. Entre los nuevos aspectos de la pedagogía burguesa hay que citar la Comunidad escolar.

El término Comunidad escolar recibe acepciones muy diferentes. La comunidad escolar es, en primer lugar, un nuevo tipo de escuela secundaria. Esta escuela se opone en puntos muy importantes a la escuela pública ordinaria, a la escuela del estado; no es solamente una escuela, sino un hogar para la juventud. Por otra parte, este género de establecimientos se distinguen de los simples internados porque la enseñanza y toda la vida del niño son organizados en ellos sistemáticamente, de con-

formidad con las nuevas ideas pedagógicas. En principio, estas comunidades escolares son **hogares de educación en el campo.**

El centro de gravedad del hogar escolar pasa de la enseñanza de la actividad exterior a la enseñanza (deporte, juego, trabajo, arte). De este carácter íntimo de la comunidad escolar resulta, necesariamente, en relación con su organización material, que la actitud del adulto respecto al alumno debe ser en ella completamente diferente que en la escuela. El adulto no debe sentirse maestro, sino un camarada mayor, un amigo, un guía. La habitación y la vida en común hacen notar más esta diferencia. Las relaciones de camaradería reemplazan al autoritarismo, constituyendo un rasgo esencial de la organización íntima de las comunidades escolares.

De estas cualidades de la comunidad escolar, y particularmente de las relaciones de camaradería establecidas entre maestros y discípulos, resulta frecuentemente la coadministración de los alumnos (falsamente denominada autoadministración). Esta coadministración descansa en la asamblea legislativa formada por alumnos y maestros. Suele suceder también que la misma asamblea y los cargos que ella elige para ejecutar sus acuerdos reciban el nombre de comunidad escolar, en el sentido estrecho de la palabra.

De conformidad con nuestro deseo, haremos clara distinción de las dos significaciones, llamando **hogar escolar** al nuevo tipo de escuelas secundarias, y **comunidad escolar** a esa otra forma especial de administración y de organización de la vida de los alumnos.

EL HOGAR ESCOLAR Y EL SOCIALISMO

En la serie de reivindicaciones, de reformas, de luchas de la pedagogía moderna, el hogar escolar ocupa una pequeña plaza. Prácticamente no se le tiene en cuenta más que por una pequeña parte de la burguesía, cual cosa privada de los padres y educadores interesados. Siempre hemos notado que el hogar escolar—aunque quiera aparecer socialista—es una institución democrático-burguesa, sin relación con la lucha de clases ni con el movimiento obrero. En efecto: la forma del hogar escolar en sí misma, no es, en modo alguno, socialista. La solidaridad del hogar, el espíritu colectivo le dan la apariencia de una vida socialista de la juventud, en contradicción con el principio—que reina en la escuela secundaria—de la concurrencia de los campos y de las personas hostiles; pero esta pedagogía eficaz y bien adaptada a la juventud debería funcionar en beneficio de los valores socialistas, si no se quiere que dé por resultado un inevitable aburguesamiento de los alumnos. Pero, en el período de lucha de clases, no hay valores socialistas importantes que sea posible enseñar. Los padres no consienten otras materias de enseñanza que las de la cultura burguesa, ya que no pueden, naturalmente, renunciar a los títulos que la escuela secundaria concederá a sus hijos: el hogar escolar no tiene más que un "matiz social" impotente contra las fuerzas interiores y exteriores que sujetan a los alumnos del hogar a la burguesía.

Por tanto, a pesar de la eficacia de sus formas pedagógicas, a pesar de sus programas socialistas, el hogar escolar debería aun ser incorporado —como medida de organización—a la serie de problemas del movimiento

proletario de la juventud y a la lucha espiritual y política de la clase obrera. Mientras tanto, es una insensatez esperar de él resultados imposibles. No recomendamos la guerra al hogar escolar: basta estimar exactamente su valor para la lucha de clases.

Lo importante es que del hogar escolar salga la reivindicación de la comunidad escolar, y que el movimiento de la juventud tome posición para que "la comunidad escolar adopte la forma de organización general de toda la enseñanza." Toda una serie de reformadores piden la misma reivindicación. Ese movimiento ha encontrado cierta simpatía, incluso en los círculos radicales de la burguesía.

LA LUCHA EN TORNO DE LA ESCUELA SECUNDARIA

La escuela secundaria, desde su reorganización a principios del siglo 19, parece estar pidiendo reformas indispensables. Esta lucha sin tregua y sin esperanza en torno a la escuela secundaria, descansa en las contradicciones insolubles, propias a la escuela única destinada a la masa de la clase dirigente. En el seno de esta clase existe toda una serie de profundas e interesantes contradicciones. A decir verdad, la burguesía dominaba ya antes de la guerra; pero estaba obligada a compartir el poder con la nobleza feudal y con los militares. La escuela secundaria era antes de la guerra una escuela única, abierta igualmente a los príncipes que al estado llano, aunque unos y otros tengan diferente orientación. Es así como se hacían sentir notablemente en la escuela la oposición existente entre los burgueses y los desheredados de la fortuna. Lo que el burgués necesita no es la jerarquía, sino el comercio y el compromiso. Actualmente, querer sostener la escuela feudal es una señal de fascismo.

"La escuela secundaria es ajena a la vida:" tal ha sido el juicio pedagógico emitido sobre esta cuestión. La burguesía, que quería conquistar para ella todo el poder, se hallaba en oposición con el estilo, con la forma disciplinaria de la escuela secundaria, que reivindicaba la libertad contra la autoridad, un espíritu de democracia en lugar del espíritu de autocracia. Como ideal se miraba a América, con su cultura deportiva y su autogobierno, invasores y predominantes. Esta fué una táctica hábil que empujó al emperador Guillermo a colocarse a la cabeza de la reforma escolar para triunfar de la naturaleza muerta de la escuela secundaria, valiéndose de nuevos programas. En realidad, el poder feudal en la escuela no habría sido destruído por ningún programa, cualquiera que fuera; el solo elemento decisivo en la lucha es el estilo de la escuela, la dirección disciplinaria; el espíritu de la educación. Se logra, no obstante, frenar el descontento burgués. Los programas de la escuela secundaria fueron mejorados en el sentido que quería la burguesía; pero la organización sigue autocrática y feudal. El interés llevado a la comunidad escolar languidece, como índice de aspiraciones radicales de más altos vuelos.

Después de la revolución alemana se trató de transformar la vida de la escuela y de abolir su carácter feudal de casta introduciendo la comunidad escolar. Pero la revolución alemana no obtuvo una victoria

definitiva sobre la burguesía. En Alemania se cuenta no solamente con una gran corriente monárquica y con vestigios de ideología feudal, sino, recientemente, con el fascismo, que representa la tendencia feudal y militarista de la burguesía. El capital se ve obligado a luchar con un proletariado cuyas fuerzas han aumentado considerablemente, y en esta lucha necesita al emperador, la disciplina militar, la nobleza, el espíritu patriótico. Para la pedagogía, ningún cambio. Después, como antes, la clase dominadora encierra contradicciones en su seno. La reforma de la escuela secundaria se hace necesaria y no puede hallar solución satisfactoria para todos, es más, la lucha se ha agravado. El combate contra el proletariado conduce a una ideología fascista que desenvuelve su capacidad militar contra la clase obrera y su fuerza de atracción sobre la pequeña burguesía. En estas condiciones, la comunidad escolar fué considerada como extremista y se encontró con la oposición política de una parte de la burguesía. El "Decreto sobre la comunidad escolar," dado el 27 de noviembre de 1918 por el ministro Haenisch, excedía en estos dos puntos decisivos el contenido burgués de la idea de comunidad escolar: 1.º la comunidad escolar está formada, en principio, por toda la escuela, y no por cada una de las clases aisladamente; 2.º el aislamiento de las escuelas no existirá. Se receló del fondo y de las derivaciones del decreto, que en la práctica, no entró en vigor, por no haber un cuerpo de alumnos socialistas bastante fuerte para asirse a él. Desde el 14 de diciembre de 1918, la escuela secundaria fué restituída a la burguesía. He aquí cómo la comunidad escolar pasó al rango de reivindicación "extremista," "socialista."

DIFERENTES TIPOS DE COMUNIDAD ESCOLAR

En sí, la comunidad escolar no tiene nada que ver, realmente, con el socialismo. La escuela secundaria, concebida sobre ese tipo, no encierra ninguna oposición a la ideología burguesa ni a la economía capitalista. Al contrario, es el reflejo del modo democrático de gobierno y administración del parlamento de la república con su burocracia. En este sentido se puede realmente calificar la comunidad escolar de idea burguesa. Estos son pura y simplemente motivos históricos que explican por qué la escuela alemana no tiene la comunidad escolar. Así como la burguesía pasaría por las reformas escolares en período de poder estabilizado (cuando estuviera garantizada de la actuación del proletariado), así también establecería la comunidad escolar sin la colaboración del partido obrero. Por otra parte, vemos en U. R. S. S. la comunidad escolar realizada, pero solamente la escuela secundaria, aunque hay en ello una diferencia decisiva. La comunidad escolar burguesa se establece dentro de una clase, o mejor dicho, dentro de una escuela, las escuelas están completamente aisladas unas de otras; sus alumnos están separados de la vida del Estado y de la sociedad; las comunidades escolares ayudan muy bien a establecer esas murallas. Al contrario, la comunidad escolar soviética tiende netamente a abolir el aislamiento de las escuelas, la separación de los alumnos de la juventud y de la vida pública. La comunidad escolar soviética es una célula en el organismo

de los alumnos, que á su vez se incorpora a la juventud, a la vida del Partido y a la del Estado. La comunidad escolar burguesa quiere servir de modelo para una organización universal de la juventud: quisiera ser la república del niño. Estos hechos hacen pensar que la comunidad escolar tomada en sí, no puede servir de criterio entre pedagogía burguesa y pedagogía socialista, pero influye en su amplitud y en su orientación.

Se trata, ante todo, de saber si la comunidad escolar se limita a una sala de clase o abarca toda la escuela, o bien engloba a la masa de alumnos de todas las escuelas. Estas diferencias no son puramente cuantitativas, sino que se transforman en cualidad. La comunidad escolar en una clase y la comunidad escolar en una escuela son dos cosas radicalmente diferentes. Cuando la comunidad escolar da buen resultado en una clase, la vida del maestro en ella se facilita, y los resultados pedagógicos de la escuela secundaria se consiguen con menos trabajo y con más seguridad, sin gastos suplementarios para los padres. La comunidad escolar, en tanto funcione como método "superior," no hace sino servir a los fines de clase asignados por la burguesía a la escuela secundaria. En efecto: la comunidad escolar dentro de una escuela no consiente llegar a la formación del espíritu colectivo y solidario, sino solamente a la identificación de un grupo de alumnos con el maestro, y en último caso, con la organización que él represente, es decir, con la organización en cuyo seno y en beneficio de la cual trabaja de hecho, y no con la organización que tenga quizá su aprobación. En condiciones favorables, una clase así podrá llevar la marca de la derecha burguesa. En suma: esta clase de comunidad escolar no puede ser objeto de una reivindicación de la pedagogía socialista.

De la comunidad escolar que actúe en una escuela y englobe las comunidades escolares de las diferentes clases, se puede repetir lo que se dijo del primer tipo de comunidades. Sólo raramente pueden dar resultado, es decir, que si ha sido creada, languidecerá pronto. Sin participación de los alumnos, la comunidad escolar se compone de los monitores, y sirve de instrumento en manos del director o de la junta de maestros. Hay, no obstante, un factor que puede meter baza: la masa de alumnos. Este factor no sirve siempre para garantir los fines burgueses de la escuela secundaria, sino, por el contrario, está destinado a comprometerlos. La marcha regular de la escuela se ve amenazada de un mal grande, constituído por los alumnos en masa. Este mal es la disolución del sistema de clases separadas. La masa puede admitir una organización que salte por encima de todos los cuadros tradicionales de la escuela y del orden.

COMO UTILIZAR LA COMUNIDAD ESCOLAR PARA LA LUCHA DE CLASES

Se trata, pues, como ya se ha hecho en Rusia, de crear un nuevo medio por la misma masa de alumnos. El orden, considerado intangible incluso en la escuela nueva, debe ser disuelto y restablecido en seguida por los mismos alumnos, deseosos de suprimir el desorden. Es

por aquí por donde hay que comenzar la lucha. Se trata de formar al niño en la lucha de clases y de suprimir los obstáculos que se oponen a esta formación, a saber, la distribución de los alumnos en clases aisladas que destruye toda unidad de la escuela. La comunidad escolar, tal como los agregados (Studienrate) y las oficinas la entienden, se alarma ante las masas. He aquí cómo, despertando la actividad de las masas de alumnos, se comienza en la escuela una lucha a favor de la comunidad escolar, es decir, para reducir la opresión del sistema sobre los alumnos. Los alumnos en masa se rebelan contra la división en grupos establecida en la clase y en la escuela.

Los alumnos secundarios de Viena han sostenido esta lucha durante años. La "Unión autónoma de los alumnos socialistas" de las escuelas medias ha logrado organizar un Comité Central para los alumnos de las escuelas medias y conseguir para las comunidades escolares, representadas por este Comité Central, voz consultiva en la administración de las escuelas. Las escuelas secundarias han sido disueltas. En su lugar se yergue la comunidad escolar única de la villa de Viena, albergando a millares de alumnos de las escuelas medias.

Los alumnos socialistas han encontrado un terreno sólido en la comunidad escolar de Viena. Toman una parte activa en el funcionamiento de la comunidad escolar, comprendiendo, sobre todo, qué tareas puede y debe cumplir. Está guiada por los líderes políticos, y así el movimiento sale del círculo estrecho de la escuela. Una gran parte de los alumnos se coloca en oposición con la mayoría de los maestros. En la escuela secundaria de Viena se forma así un centro de donde irradia el pensamiento socialista, donde, por así decirlo, la enseñanza concreta y la enseñanza del trabajo se dan conscientemente en clase. El aburguesamiento del sistema y del personal docente está, en cierto modo, dificultado por la Liga de los Alumnos Socialistas de las Escuelas medias; las fuerzas de fuera sacuden el viejo régimen escolar.

La historia del movimiento de los alumnos de Viena ha demostrado, no obstante, con toda claridad que la gran mayoría de los alumnos no siente ningún interés por la escuela ni por la comunidad escolar. La gran masa de los alumnos vive en paz con su escuela. La escuela no significa para el alumno más que un cierto número de obligaciones que se le imponen, y un cierto número de posibilidades de triunfo que se le atribuyen. De aquí resulta para el educador socialista el deber de ponerse en contacto íntimo con los diferentes alumnos para abrir brecha en la ideología burguesa. Esto no lo puede hacer más que con un pequeño número de alumnos: debe, pues, abogar continuamente por la limitación del número de alumnos en las clases. Todo lo que el maestro socialista o revolucionario pueda emprender por otro camino en materia de reformas en la escuela, terminará siempre por caer en una realización de la disciplina burguesa.

De otra parte, todo movimiento de alumnos que no se apoya en las organizaciones extraescolares, está condenado a perder, después de algunas semanas, su vitalidad de organismo pedagógico socialista. Siempre que un movimiento de comunidad escolar es conducido simplemente bajo la forma de lucha pedagógica; siempre que el movimiento de los

alumnos no vaya unido al movimiento del proletariado; siempre que a la pedagogía no se la tome como un elemento de la lucha de clases, la comunidad escolar degenerará, irremediablemente, en una fuerte garantía de los intereses burgueses.

El movimiento político y escolar de los alumnos no puede prosperar más que bajo la dirección del socialismo. Que esto sea por medio de asociaciones socialistas de alumnos, por medio del partido o por la intervención de la literatura marxista, no es más que una cuestión de táctica de importancia secundaria; pero la clase obrera debe tener audacia para ganar influencia sobre los alumnos. La clase obrera no penetra en la escuela secundaria cuando "abre camino" a los niños privilegiados, sino cuando dirige los alumnos de esas escuelas. He ahí la sola reforma de la escuela secundaria, que sirve realmente los intereses de clase del proletariado que constituye un elemento de lucha de clases.

¿Cuál es, pues, la posición del maestro socialista? Se presenta bajo un doble aspecto. En la profesión está obligado a observar las prescripciones del viejo régimen. Fuera de la escuela trabaja como hombre político, como camarada de los jóvenes, como destructor de ese mismo régimen. Debe ser activo en las organizaciones proletarias de la juventud y de los padres. De ese movimiento deben resultar la transformación de la escuela, operada por los niños, y la continuidad de la lucha. La solución completa de este problema no es, naturalmente, posible más que por la revolución proletaria.

Las reivindicaciones que actualmente restan y cuya realización condiciona el valor de las comunidades escolares establecidas en todas partes, se pueden enunciar como sigue, sobre la base de la experiencia adquirida y sin olvidar la imposibilidad de realizarlas completamente antes de la revolución proletaria:

Plena jurisdicción disciplinaria: toda la disciplina está en manos de la comunidad escolar, que ejerce con toda autonomía las funciones referentes a legislación, ejecución y administración.

Organización supraescolar: las comunidades escolares de todas las escuelas entran en una organización central. Esta Central sirve de tribunal de apelación para todas las cuestiones de disciplina. Tiene, además, la tarea de dirigir, de controlar, de estimular las comunidades escolares, y centraliza todas las cuestiones comunes a las escuelas.

Participación de la organización central en el funcionamiento de las autoridades universitarias: las Comunidades escolares y su central están sometidas a la vigilancia de una autoridad universitaria del grado secundario; la Central tiene voz deliberativa en las cuestiones relativas a las Comunidades escolares y voz consultiva en las cuestiones relativas a los alumnos y a la escuela.

Moore: En los últimos tiempos, el educador inglés se ha visto agobiado de trabas. Durante la huelga de los mineros, bastantes han sufrido sanciones. En más de un caso, el gobierno les ha castigado prohibiéndoles enseñar en todo el país, es decir, que les ha condenado a morir de hambre. En Inglaterra, desde el momento en que los maestros se ponen al lado de los obreros, se les prohibe trabajar como maestros. Este es el motivo que explica la debilidad de las organizaciones

inglesas de maestros. Estoy admirado del grado de libertad y de las grandes posibilidades de que goza el maestro alemán. Inglaterra se tiene por un país libre; pero la libertad de las clases bajas y de los maestros es muy restringida. Los maestros no tienen ninguna posibilidad de emplear a su gusto el tiempo libre de que disponen, ninguna libertad de tratar a su modo a los alumnos y la enseñanza, que es completamente despótica. Inglaterra tiene la más vieja de las burguesías, y oprime actualmente a la clase obrera que lucha en defensa de sus derechos. Esta situación pesa también sobre los maestros. Sólo la liberación de la clase obrera libertará a la vez la escuela.

Bernfeld: ¿Puedo comenzar con una observación general? Tengo el sentimiento de que mi informe haya dado lugar a bastantes equívocos. Me parece que algunos de entre vosotros no le han seguido con el estado de ánimo que sería natural en un Congreso internacional. Es necesario que comprendan que un análisis científico no puede abarcar todo. Si algunos camaradas han tenido por exacto mi análisis de la escuela media, les ruego piensen en que no es posible, sin embargo, tratar al mismo tiempo los tipos escolares enteramente diferentes. No he creído necesario insistir sobre el hecho de que no considero la verdadera escuela como posible más que después de la revolución, porque esto me parece cae por su propio peso. Si he querido colocar bajo otro punto de vista lo expuesto por el camarada Freinet, es precisamente porque, para nosotros, educadores marxistas, nuestra situación es más penosa, por lo mismo que trabajamos más. Cuanto más trabajamos, más sufrimos, porque no nos es posible hacer nada en tanto que nuestros camaradas de partido no nos hayan dado el poder con la ayuda de la clase obrera en armas; pero al mismo tiempo vivimos, pensamos, queremos hacer nuestro trabajo en un sentido netamente socialista. Es cierto que trabajamos en la periferia del movimiento obrero, que no aportamos más que algunas piedras al edificio. No me parece, por tanto, bastante que nos limitemos a declarar que no tendremos una misión propia que cumplir más que después de la revolución. Considero de importancia proyectar más luz sobre algunos organismos que ocupan lugar preeminente entre la escuela y la sociedad. Esos organismos son, para mí, las organizaciones infantiles y de jóvenes, que existen fuera de la escuela, y que deben laborar en la escuela. La cuestión de la juventud Socialista se me presenta como la misión primordial que se impone a la actividad de un psicólogo marxista.

Se ha declarado aquí, con gran ardor, que se veía claro, que se conocía el sentido de la escuela laica. Nosotros no lo conocemos. Es posible que mi partido (el partido socialdemócrata—**Nota del editor**) se equivoque sobre la cuestión de la escuela laica; mas sólo la experiencia nos ilustrará. No quiero ocultar que yo mismo y bastantes más la miramos con cierta prevención, temiendo hallarnos en terreno poco firme. En consecuencia, nada sé de cierto sobre el particular. Una cosa hay cierta, y es que no podemos prescindir de la escuela laica. Pero es cierto, al mismo tiempo, que la escuela laica no puede formar ella sola el programa pedagógico de una política socialista. Se puede tratar de una política de enseñanza socialista sin necesidad de colocarse entera-

mente en el terreno de la escuela puramente laica. Tenemos aún las escuelas de Comunidad de Trabajo, que son una cosa completamente diferente, pero donde, de hecho, se da algo de educación de clase. Se dirá que esto es poco aún. Yo voy más lejos y no veo contradicción en el hecho de reclamar a la vez la escuela laica y la lucha de clases en las organizaciones infantiles. No comprendo por qué en el movimiento obrero no debe haber ciertas contradicciones, tanto más tratándose de cuestiones accesorias. Sé que en esto no estoy de acuerdo con el partido comunista; pero yo no soy comunista. No obstante, comprobamos que estamos de acuerdo en bastantes puntos prácticos. Sobre todo, en discusiones privadas, se puede hallar en ambos lados cuestiones poco claras, que conviene salvar, simplemente en consideración a que el verdadero trabajo apenas se ha comenzado. Es posible que ese trabajo de investigación, emprendido a un mismo tiempo por tantas personas, conduzca a resultados que permitan en seguida clasificar los principios bajo un punto de vista de izquierda o de derecha, completamente opuestos. Actualmente no nos hallamos en ese caso.

Algunas observaciones sobre Viena: Debemos tener en cuenta el hecho de que todo movimiento intelectual sufre constantes oscilaciones. Cuando un movimiento socialista de los alumnos de escuelas medias deja de interesarse en la política escolar, todo se reduce a un juego, aunque se ocupe de marxismo. No me hallo en disposición de sembrar ilusiones sobre la situación en Viena. El movimiento de los alumnos era realmente muy interesante entre 1923 y 1925. Actualmente ha decaído; labor es de los alumnos hacerle resucitar.

La cuestión está en saber en qué medida el educador debe influir en los niños bajo el punto de vista político, en el más estricto sentido de la palabra.

Creo que el movimiento infantil podría proporcionarnos una ocasión en que la unidad sea posible, no sólo en teoría, sino en la práctica.

Sobre otra de las cuestiones, opino que el educador socialista puede ampliamente descuidar al individuo; que el educador ejerza una gran influencia sobre el individuo, sin ocuparse de él como tal individuo.

El camarada Sothmann dijo que la escuela laica está destinada a formar una aristocracia obrera. No creo que se pueda ni que se deba de tal modo simplificar esta cuestión. No es del todo fácil conocer inmediatamente la función de una institución pedagógica. Para considerar las cosas científicamente, es necesario tener presente en el espíritu la gran dificultad de los pronósticos. No se puede, en materia de educación, separar tan fácilmente los puntos de vista de la derecha y de la izquierda. Este error conduce a afirmaciones a veces revolucionarias, y a veces ultraizquierdistas, es decir, reaccionarias de hecho.

[Internacional de los Trabajadores de la Enseñanza]

Pedagogía Proletaria

Informes, tesis y debates de las
Jornadas Pedagógicas de Leipzig
organizadas por la
Internacional de los Trabajadores de la Enseñanza

Pascuas de 1928
Orden del día de las Jornadas Pedagógicas

I. Situación del Niño Proletario.
II. El Fin de la Educación.
III. Organización de la Enseñanza.
IV. Programas y Métodos.
V. Disciplina Escolar.

Ediciones de la Internacional de los Trabajadores de la Enseñanza
8, Avenue Mathurin-Moreau, Paris-XIX^e^
París 1930
—
La Cootypographie
Societé Ouvrière d'Imprimerie
11, Rue de Metz, Courbevoie
—
Precio: 50 cents de dólar.

Tabla de materias

Jornadas Pedagógicas de Leipzig

Prólogo, por el Secretariado General, 5
Saludo pronunciado por el Secretario general, **L. Vernochet**, en la apertura de la Conferencia, 11
Alocución pronunciada por el Secretario pedagógico en la sesión de apertura, 13

I. Situación del niño proletario

A. *Situación material del niño proletario*, por **Meta Kraus-Fessel** (Alemania). Informe, 15. Tesis, 27. Bibliografía, 31
B. *Situación psicológica del niño proletario*, por **Marx Doering** (Alemania). Tesis, 34
C. *El niño proletario y el Derecho*, por el **Dr. Kyriakos** (Grecia). Tesis, 43
D. *El niño proletario en el Extremo Oriente*, por el **Dr. Oki** (Japón). Informe, 46
E. *Situación social y jurídica del niño proletario en la Unión Soviética y en los Estados capitalistas*, por **Epstein** (Unión Soviética). Tesis, 50
F. *Discusión*, 60
G. *Conclusiones*, 69

II. Fin de la Educación

A. *Escuela y Sociedad*, por **Pistrak** (Unión Soviética). Informe, 71. Tesis, 80

B. *Escuela y Estado*, por **Chulguin** (Unión Soviética). Informe, 83
C. *Escuela y Religión*, por **Ernest Hierl** (Alemania). Informe, 92. Tesis, 105
D. *Fin de la Educación*, por **Rednas** (Bélgica). Tesis, 108. Esquema, 116.
E. *Fin de la Educación*, por **Redgrove** (Inglaterra). Tesis, 117
F. *Intervención de* **Pinkiévitch** (Unión Soviética), 125

III. Organización del sistema escolar

A. *Organización de la enseñanza en Alemania*, por **Edith Hommes** (Hamburgo). Informe, 127
B. *Organización de la enseñanza en U.R.S.S.*, por **Pinkiévitch**. Tesis, 143
C. *Discusión*, 152

IV. Programas y métodos

A. *La escuela primaria soviética: principios y organización*, por **S. T. Chatsky** (Unión Soviética). Tesis, 154
B. *La escuela elemental*, por **R. Llopis** (España). Tesis, 159
C. *Los programas suecos*, por **Paul Almen** (Suecia). Informe, 162
D. *La escuela del trabajo en Alemania*, por **Carl Rössger** (Gotha). Informe, 165

V. Disciplina escolar

A. *La disciplina entre los alumnos*, por **Freinet** (Francia). Tesis, 169
B. *La disciplina en la escuela*, por **F. C. Moore** (Inglaterra). Informe, 179
C. *La comunidad escolar*, por el **Dr. S. Bernfeld** (Alemania). Tesis, 184. Resumen de la obra «La Comunidad Escolar y su función en la lucha de clases», 187
D. *Discusión*, 194
E. *Conclusiones de los informantes*, 198

Alocución de clausura, del Secretario Pedagógico, 201
La Escuela Soviética (Conferencia pronunciada en Besanzón, el 8 de agosto de 1929, por el Camarada **Cogniot**, con motivo del Congreso de la Federación de la Enseñanza Unitaria de Francia), 203
1919-1929: *Diez años de lucha internacional en la Enseñanza*, 219
Estatutos de la Internacional de los Trabajadores de la Enseñanza, 229

[*Pedagogía Proletaria*, París 1930, páginas 235-237.]

Firmantes de los textos publicados en el libro *Pedagogía Proletaria* [edición en español, I.T.E., París 1930]

nombre	α	ω	país	p
Secretariado general (Secretario general: León Vernochet)				005-10 219
Secretario pedagógico (M. Van de Moortel)			Bélgica	013-14 201
L. Vernochet | León Vernochet	1871	1958	Francia	011-12
Meta Kraus-Fessel | Meta Fessel (de soltera)	1884	1940	A	015-33 70
Max Doering | Max Döring	1879	1931+	A	034-43 69
Dr. Kyriakos | Κυριάκος			Grecia	043-46
Dr. Oki | 隠岐			Japón	046-50
Epstein | Моисей Соломонович Эпштейн | Moisés S. Epstein	1890	1938	URSS	050-60
Elrich | Karl Ellrich	1902	1988	A	060
Frieda Winkelmann			A	060-61 197
F. C. Moore			Inglaterra	062-63 179

nombre	α	ω	país	p
Fritz Koenekamp			A	063
E. Ruge | Erwin Ruge			A Berlín	063-64 194
Peters | A. Peters			Bélgica	064-65 195
Schrappel			A	065
Friedrich			A	066
Sothmann			A Gotha	066-67 196
Fritz Auslaender			A Berlín	067-68
Otto Jensen			A Gera-Tinz	068-69
Pistrak | Моисей Михайлович Пистрак | Moisés M. Pistrak	1888	1937	URSS	071-83
Chulgin | Виктор Николаевич Шульгин | Victor N. Shulgin	1894	1965	URSS	083-91
Ernst Hierl	1880	1981	A	092-108 19
Rednas			Bélgica	108-116
Redgrove | Herbert Stanley Redgrove	1887	1943	Inglaterra	117-125
Pinkiévitch | Альберт Петрович Пинкевич | Alberto P. Pinkevich	1883	1937	URSS	125-126 14
Edith Hommes	1891	1935	A Hamburgo	127-143
Un camarada de Hamburgo			A Hamburgo	152-153 19
Brauner			A Leipzig	153
S. T. Chatsky | Станислав Т. Шацкий | Stanislav T. Shatsky	1878	1934	URSS	154-158
Llopis | Rodolfo Llopis	1895	1983	España	159-162
Paul Almen			Suecia	162-164
Karl Rössger | Carl Rössger	1880	1960	A Gotha	165-168
Freinet | Celestino Freinet	1896	1966	Francia	169-179 19
Siegfried Bernfeld	1892	1953	A Berlín	184-194 19
T. Kurz			Au Viena	194
Hartig			A	194
Cogniot | Georges Cogniot [en 1932 sucede como SG a Vernochet]	1901	1978	Francia	203-217

"Desgraciadamente, la delegación rusa no pudo asistir; el gobierno alemán sólo permitió la entrada en Alemania a uno de los delegados, A. P. Pinkievitch. Y aun este mismo obtuvo la autorización tan a última hora, que sólo pudo incorporarse a la Conferencia cuando se estaba celebrando ya la tercera jornada. Los informes del resto de la delegación rusa tuvieron que ser leídos sin que sus autores pudiesen defenderlos y ampliarlos. Esta circunstancia indudablemente debilitó la intensidad de los trabajos de Leipzig." (*Prólogo*). "Todos nosotros hemos manifestado nuestra profunda contrariedad y enérgica protesta, al observar que todos los informantes anunciados –la mayor parte informantes de la U.R.S.S.– no han podido tomar parte en nuestros trabajos. Damos a nuestro camarada Pinkiévitch el encargo de saludar en nuestro nombre a los colegas de su país, y asegurarles que no descansaremos hasta haber conquistado el derecho de unirnos con los colegas que estimamos deber unirnos para ejercer nuestra misión social y profesional." (*Alocución de clausura*).

A. P. Pinkevich M. M. Pistrak M. S. Epstein

Tres de los cinco pedagogos soviéticos cuyos textos aparecen en Pedagogía Proletaria, actas de las "Jornadas Pedagógicas" de la Internacional de los Trabajadores

de la Enseñanza en Leipzig 1928, fueron ejecutados diez años después, durante el gran terror (Большоŭ меррор). Alberto Petrovich Pinkevich (1883-1937), rector de la segunda Universidad Estatal de Moscu cuando pudo asistir a Leipzig 1928 [125-126 143-152] –fue el único soviético al que las autoridades alemanas dotaron de pasaporte–, impulsor de la *Enciclopedia Pedagógica* (1927-1929) y responsable de la sección "Pedagogía y Educación Pública" de la *Gran Enciclopedia Soviética*, jefe del ***Departamento de Pedagogía del Instituto Pedagógico Estatal de Moscú V. I. Lenin (1936-1937), fue arrestado y procesado, y fusilado el día 25 de diciembre de 1937. Ese mismo día fue también ejecutado Moisés Mijailovich Pistrak (1888-1937), introductor del concepto "politécnico", presente in absentia en Leipzig 1928 [71-83], director en 1936-37 del Instituto Central de Investigación en Pedagogía del Instituto Superior de Educación Comunista. Tanto Pinkevich como Pistrak fueron "rehabilitados" en 1956. Moisés Solomonovich Epstein (1890-1938), jefe desde 1923 de la Dirección Principal de Educación Social del Comisariado Popular de Educación de la RSFSR, presente in absentia en Leipzig 1928 [50-60], subcomisario Popular de Educación de la RSFSR (1929-1937), fue arrestado el 15 de octubre de 1937, fusilado el 3 de septiembre de 1938 y rehabilitado el 17 de marzo de 1957***.

LA INTERNACIONAL DE LA ENSEÑANZA

BOLETÍN OFICIAL MENSUAL

único órgano sindical internacional de los trabajadores de la enseñanza, publicado en 32 páginas, en cuatro ediciones ilustradas (alemana, inglesa, española y francesa).

———

Suscripción: 3 marks; 2 shillings; 3 pesetas; 10 francos franceses

———

Servicio gratuito a los adherentes aislados de la I.T.E. y a los miembros de sus

SECCIONES NACIONALES

Inglaterra	Liga de los Educadores Laboristas
China	Trabajadores de las Escuelas obreras del Hou-Pé
Escocia	Asociación de los Educadores socialistas de Escocia
España	Unión General de Maestros
Francia	Federación de los Sindicatos de la Enseñanza laica
Italia	Sindicato de Maestros de Italia
Luxemburgo	Sindicato de los Trabajadores luxemburgueses de la Enseñanza
Portugal	Unión de los Educadores de Portugal
Unión Soviética	Federación de los Trabajadores de la Enseñanza
Uruguay	Sindicato de Maestros del Uruguay

———

Internacional de los Trabajadores de la Enseñanza

8, AVENUE MATHURIN-MOREAU, 8 - PARIS XIX[e]

Cheque postal: Vernochet 698.20 París.

[*Pedagogía Proletaria*, París 1930, antecontracubierta.]

Prólogo

Esta publicación, que ofrecemos hoy a la curiosidad de un gran círculo de lectores, está integrada fundamentalmente por las tesis que se leyeron o se pronunciaron en las Jornadas pedagógicas que celebró la Internacional de las Trabajadores de la Enseñanza en Leipzig en el mes de abril de 1928. Esta Conferencia de Leipzig debía exteriorizar los rasgos esenciales de la pedagogía proletaria –ése fue el propósito de los organizadores– tal y como se ha desarrollado y se desarrolla actualmente, en la teoría y en la práctica, en varios países capitalistas y en el Estado proletario, y proporcionar indicaciones prácticas a la Internacional de los Trabajadores de la Enseñanza para sus trabajos pedagógicos venideros.

El programa de la Conferencia se trazó en forma que pudiesen plantearse los problemas más importantes de la pedagogía del proletariado. Por eso se escogieron temas amplios, de carácter general: "Fin de la educación", "Escuela y Sociedad", "Programas y Métodos", "Disciplina escolar", "Situación material, moral y jurídica del niño proletario en los diversos países", &c. Como informantes se invitó a pedagogos de varios países: Alemania, Bélgica, España, Francia, Grecia, Japón, Rusia, Inglaterra &c.

Desgraciadamente, la delegación rusa no pudo asistir; el gobierno alemán sólo permitió la entrada en Alemania a uno de los delegados, A. P. Pinkievitch. Y aun este mismo obtuvo la autorización tan a última hora, que sólo pudo incorporarse a la Conferencia cuando se estaba celebrando ya la tercera jornada. Los informes del resto de la delegación rusa tuvieron que ser leídos sin que sus autores pudiesen defenderlos y ampliarlos. **Esta circunstancia indudablemente debilitó la intensidad de los trabajos de Leipzig.**

Estamos seguros de que la presencia de sus autores hubiese dado lugar a toda una serie de animados e interesantes debates. A nadie se le puede ocultar la verdadera importancia de los informes de los rusos. Rusia es el único país que está construyendo su pedagogía de acuerdo con los intereses del proletariado. No hay en el mundo país burgués alguno donde el proletariado tenga posibilidad de realizar su sistema pedagógico. No es, pues, de extrañar que los delegados de la Conferencia y los que en ella participaron, que fueron varios centenares, quisieran informarse ante todo de lo que en materia de enseñanza se había realizado ya en la nación que ha inscrito en su bandera la creación de la nueva pedagogía del trabajo.

La Conferencia ha sido igualmente útil desde otro punto de vista más general. Por mucho que se diga, no se dirá nunca lo bastante que en Leipzig, por primera vez en la historia de la pedagogía internacional, se han leído una serie de informes en los que los problemas de educación y de instrucción se examinaban desde el punto de vista de los intereses del proletariado, informes que provocaron discusiones animadísimas.

Hay que hacer constar que en el transcurso de la conferencia se manifestaron diversos matices dentro del pensamiento pedagógico proletario. Es que las ideas pedagógicas son esencialmente el producto de realidades sociales y políticas; dado el estado actual del movimiento proletario, de las organizaciones sindicales y políticas de la clase obrera, con sus actitudes y sus métodos distintos en orden a los problemas que plantea la situación social, es

inevitable que esas diferencias de concepción se traduzcan igualmente en las cuestiones pedagógicas, sobre todo al tratar de las obligaciones inmediatas de los educadores socialistas.

La I.T.E. no se ha decidido por ninguna de esas concepciones. No tenía por qué decidirse en Leipzig. Las Jornadas pedagógicas de Leipzig sólo tenían carácter informativo. Es decir, que ninguna de las declaraciones hechas, ninguna de las actividades preconizadas por los congresistas puede considerarse como doctrina de la I.T.E. Nuestra organización examinará en el orden que determinen sus órganos responsables la mayoría de las cuestiones planteadas, especialmente las que fueron motivo de controversia.

El lector encontrará en este volumen la casi totalidad de los informes leídos o pronunciadas en la Conferencia. En cambio, no podemos reproducir las discusiones de todos sus debates. Por eso no estará de más que tratemos de exponer en este prólogo brevemente la marcha de la Conferencia y que caractericemos los puntos más importantes de las discusiones suscitadas por los informes.

La Conferencia se inauguró con un gran mitin público, en el Ayuntamiento de Leipzig. Este mitin fue una verdadera manifestación unificadora, unión de proletarios por encima de sus divergencias de opinión, y unión de pedagogos y de todos los camaradas interesados en los problemas educativos. Hablaron los representantes de los grupos y de la Secciones nacionales de la I.T.E., –excepto Rusia–, del Magisterio de Leipzig, de los partidos socialdemócrata y comunista, de los sindicatos profesionales, de diversos grupos proletarios, de los ayuntamientos alemanes, &c., y los representantes del Comité Ejecutivo de la I.T.E.

El Secretario general de I.T.E., Vernochet, no pudo hacer uso de la palabra porque el Gobierno alemán había autorizado su entrada en Alemania a condición de que no interviniese en ningún acto público. Los delegados de la Sección francesa no pudieron asistir porque el gobierno francés les negó el pasaporte. Lo mismo hizo el gobierno polaco con un delegado fraternal de una de las organizaciones obreras de Polonia. El mitin terminó con una protesta contra el gobierno alemán por no permitir la entrada en Alemania de los delegados rusos, y a los acordes y cantos de la Internacional.

Al día siguiente comenzaron los trabajos de la Conferencia, principiando por los informes que tratan de la "Situación del niño proletario". Se leyó, además, el trabajo de M. S. Epstein acerca de "La situación social y jurídica del niño proletario en Rusia y en los Estados capitalistas". **El lector encontrará en esta publicación todos los informes leídos.** En ellos no solamente existe una documentación abundante, sino que se llega a fuertes conclusiones de principios**. El leit motiv de todos los informes, aunque en el de Doering pueda aparecer menos claramente subrayado, consiste en afirmar que el régimen capitalista no garantiza los intereses del niño proletario, quien no podrá desarrollarse normalmente sino después de que los trabajadores hayan conquistado el Poder y hayan establecido un régimen nuevo más equitativo, es decir, un régimen socialista o comunista.**

En la discusión intervinieron bastantes camaradas que completaron y confirmaron las conclusiones de los informes. Moore aportó datos interesantes acerca de la situación del niño proletario en Inglaterra. Koenekam, que afirmó haber estudiado en estos últimos años las

condiciones en que vive el niño proletario español, pronunció un caluroso discurso advirtiendo que venía a esta Conferencia lleno de indignación contra la burguesía. Según su opinión, lo esencial es suprimir el Estado burgués mediante la lucha de clases. La pedagogía proletaria es impotente mientras reine y gobierne la burguesía.

Peters señaló las reformas que en favor del mejoramiento de la situación de la infancia proletaria se han conquistado en los países capitalistas gracias a la acción de las organizaciones obreras.

Auslaender subrayó particularmente la necesidad de tener muy en cuenta el factor social cuando se estudie la psicología del niño proletario.

En su conjunto, los debates acerca de la situación material y jurídica del niño proletario han expresado la más completa unanimidad de la Conferencia en orden a las cuestiones fundamentales.

[]

Fueron todavía más importantes, desde el punto de vista de los principios, los informes consagrados a definir los fines de la educación. El problema de los fines es el problema fundamental de toda pedagogía. Si el pedagogo no comienza planteándose claramente los objetivos que se propone alcanzar, no hará labor consciente alguna. ***Sin una previa determinación de los fines no puede construirse ningún sistema pedagógico. Eso es lo que explica, dicho sea de pasada, que hasta el momento actual la pedagogía burguesa no haya podido construir un sistema de educación armónico y sin contradicciones. La burguesía no puede confesar los fines que persigue objetivamente; los disimula parapetándose tras una vaga noción de un ideal "humano", y fracasa cuando de esos fines difusos y nebulosos trata de deducir un sistema pedagógico.***

La pedagogía proletaria, distintamente de lo que hace la vieja pedagogía, no oculta sus fines; al contrario, los proclama desde el primer momento. Eso la permite construir armoniosamente y con rigurosidad científica una pedagogía que sea verdaderamente una disciplina normativa. Indudablemente, la pedagogía normativa necesita apoyarse sobre una base: el estudio de los hechos. **La pedagogía descriptiva de que hablaba hace quince años Aloys Fischer y que recientemente ha tratado de desarrollar Lochner, es indiscutiblemente útil en cuanto nos proporciona materiales para edificar científicamente la pedagogía. Pero esta pedagogía descriptiva no se basta a sí misma ya que la cuestión fundamental para todo pedagogo, más que saber cómo se instruye y educa actualmente, estriba en aprender a enseñar y educar. Lo esencial es saber lo que se quiere hacer. Eso es lo que determina toda pedagogía.**

Los informes acerca de este tema han demostrado la situación extraña y compleja de la pedagogía burguesa; al mismo tiempo han evidenciado las grandes ventajas que ofrece la pedagogía proletaria en cuanto a posibilidad de construir un sistema pedagógico científico.

El punto de vista soviético en materia de pedagogía general –Fines de la escuela, Fines de la educación, Escuela y Estado, Escuela y Sociedad, &c.– es de sobra conocido. La pedagogía

soviética sirve en estas cuestiones los intereses del proletariado revolucionario que lucha contra los explotadores en todos los países del mundo y construye el nuevo régimen socialista.

Para el desarrollo integral de esta pedagogía proletaria hace falta una base sólida que no será posible más que en un país donde el poder está en manos del proletariado. Esta pedagogía proletaria presentará necesariamente en los países capitalistas otras formas concretas de realización.

Si el camarada Hierl, saliéndose amplia y afortunadamente del tema de su informe –Escuela y Religión–, se apoyó en sus discurso, rigurosamente dialéctico, en el materialismo histórico, para llegar a conclusiones que adquirían forma de imperativos pedagógicos, Redgrove trató de formular los objetivos pedagógicos, con independencia de las relaciones sociales, de las relaciones de clases, de las relaciones de clase que existen en la Sociedad humana. Señala un principio bastante vago como fin de la educación: la felicidad del hombre; y sostiene que el fin de la educación y de la instrucción consisten en descubrir las fuentes de placer para el educando.

[]

El pedagogo socialdemócrata Bernfeld expuso un tercer punto de vista. Sus apreciaciones acerca de la escuela burguesa quiso tratarlas en un análisis marxista de las relaciones sociales. Al hablar de la disciplina escolar, de las casas y de las comunidades escolares y de la autonomía escolar, afirmó principios de interés general. Su informe es, en realidad, un resumen del libro que acaba de publicar con este título: Die Schulgemeinde und ihre Funktion im Klassenkampf.

En el libro de Bernfeld, como en sus intervenciones, lo más interesante está en su parte crítica. La crítica que hace de las escuelas nuevas y de la situación actual de la escuela alemana sobre todo, son muy interesantes. Bernfeld no idealiza ni mucho menos las escuelas nuevas, que tan populares son en occidente. Denuncia, en fin, la composición burguesa de sus clases y la finalidad burguesa que se advierte en las mejores escuelas de Europa y América. Con sobrada razón indica que, en las escuelas burguesas, la misma autonomía escolar sirve para reforzar el régimen en que vivimos.

La Conferencia de Leipzig concedió menos atención a los informes dedicados a “Organización escolar” y a los “Programas y métodos”. Quizá porque estas cuestiones se discutieron a última hora, y precisamente cuando la mayoría de los delegados fueron absorbidos por el debate acerca de la disciplina, que ya se había planteado el día anterior con motivo de la discusión de los fines de la educación y que estaba estrechamente unido, en términos generales, con las cuestiones de principios.

De todos modos, es evidente que existían ciertas divergencias entre los puntos de vista de Pinkievitch, Hommes, Chatzky, de un lado, y Llopis y Roessger del otro. Llopis no tiene nada que objetar en cuanto a los planes y a los programas soviéticos; al contrario, los encuentra satisfactorios en la mayoría de los casos, por ejemplo, en lo que se refiere a la enseñanza por complejos. Pero considera un error el hacer vivir a los niños la experiencia

de los adultos. Quizá no haya en todo ello sino un malentendu puramente verbal, aunque esta tesis de Llopis pudiera interpretarse como una objeción al contacto de los niños con la vida contemporánea, contacto que estimamos indispensable para la verdadera educación social y que, precisamente la escuela soviética, procura realizar por todos los medios.

Así lo estimaba igualmente nuestro Secretario pedagógico cuando caracterizaba en los siguientes términos **la tendencia teórica más general del movimiento pedagógico socialista, tal y como se manifestó en las Jornadas pedagógicas: "Considerando la situación de la infancia proletaria, ésta debe adquirir conciencia de su medio y reaccionar sobre sí misma."**

Si empleamos una fórmula tan amplia –demasiado amplia, dirán algunos camaradas– es que las posibilidades de un mínimum de aplicación pueden encontrarse en todos los países, en todos los regímenes, en todas las escuelas, en todas las colectividades de niños proletarios. Si es cierto que la verdadera solución del problema pedagógico ha de realizarse en función del advenimiento del socialismo, eso no quiere decir en modo alguno que los pedagogos socialistas no tienen nada que hacer en régimen capitalista. Unos cuantos camaradas llevaron a la tribuna de las Jornadas pedagógicas sugestiones de orden práctico, sobre todo, y para no citar más, los informantes Freinet y Bernfted. Otros congresistas demostraron que los adolescentes, lo mismo en la escuela que en las agrupaciones extraescolares, son capaces de desarrollar por sí mismos un verdadero movimiento socialista que plantea serios problemas a los educadores. La educación de los padres exige igualmente de parte de los trabajadores de la enseñanza, una gran atención.

Como ya lo hemos dicho, las divergencias entre los pedagogos socialistas se refieren a las formas y a los métodos de estos trabajos. La I.T.E. tiene obligación de examinarlos dentro de un espíritu dialéctico. Por eso, el Congreso que se celebró inmediatamente después de las Jornadas pedagógicas, –Jornadas informativas–, encargó a la comisión pedagógica de la I.T.E. que estudiara el siguiente tema: "Influencia del medio social sobre la escuela y recíprocamente".

La Conferencia, ilustrada por una rica exposición, ha demostrado que, cuando se está animado de sinceros deseos de servir a la causa de establecer el frente único para estudiar los problemas que plantea la educación y la instrucción del proletariado, pueden obtenerse grandes resultados. Esperamos confiadamente que una nueva Conferencia deberá continuar los trabajos de Leipzig en condiciones materiales más favorables.

Nuestros esfuerzos conjugados conseguirán crear el armonioso y majestuoso edificio de la pedagogía proletaria marxista.

El Secretariado general.

[Pedagogía Proletaria, París 1930, páginas 5-10.]

Saludo pronunciado por el Secretario general, L. Vernochet, en la apertura de la Conferencia

El Comité Ejecutivo de la Internacional de los Trabajadores de la Enseñanza, en cuyo nombre hablo, saluda por mi conducto a todos los camaradas que van a tomar parte en estas Jornadas pedagógicas que inauguramos hoy.

Todos vosotros conocéis el orden del día de nuestra Conferencia; pero, por si alguien lo ignora, no estará de más comenzar nuestras tareas recordando los términos precisos con que, a guisa de conclusión, expresamos nuestro pensamiento en un debate de esta misma naturaleza celebrado ***en 1926, cuando nuestro Congreso de Viena.***

La resolución del Congreso de Viena decía así:

> ***"El IV Congreso de la Internacional de los trabajadores de la enseñanza, después de haber estudiado las siguientes cuestiones: "Escuela y Moral", "Escuela y Religión", y la "Lucha contra la guerra y el imperialismo",***
> ***Reconoce que las escuelas de los Estados burgueses, lo mismo las religiosas que las laicas, inculcan a los hijos del proletariado una ideología y una moral conducentes a perpetuar la actual dominación política, económica y moral de la clase capitalista.***
> ***Y denuncia a toda la clase trabajadora la existencia de este medio de esclavizarla moralmente."***

Ese fue el texto que en 1926 se votó por unanimidad y a propuesta de una Comisión integrada por los informantes de los temas enumerados anteriormente, y de cuya comisión formaban parte los camaradas de Portugal y de Italia, que en aquella ocasión pudieron tomar parte en nuestros debates.

Hoy, en estas Jornadas históricas, en las que por vez primera una organización de trabajadores de la enseñanza va a plantearse desde un punto de vista internacional las principales reivindicaciones pedagógicas, íntimamente identificadas con los ideales de la clase obrera en lucha por su emancipación, me vais a permitir que llame la atención –no la vuestra, que no lo necesitáis, ya que sois pedagogos conscientes– de todos los trabajadores de la enseñanza del mundo, acerca de la importancia del primer tema de nuestro orden del día, es decir, acerca de ***la "Situación del niño proletario".***

¿Por qué en el umbral de todo estudio pedagógico ha de figurar esta preocupación…? Porque para nosotros no hay "Derechos del Niño", ni existe "el Niño" en abstracto. Para nosotros sólo existe el niño del proletariado y de las clases oprimidas, niño que no tendrá más derechos que aquellos que le conquiste la fuerza. Nada de pedagogía fuera de la realidad, es decir, al margen de las clases sociales.

La I.T.E., integrada por educadores cada día más íntimamente incorporados, en virtud de una ley histórica, al proletariado; por educadores de los hijos del pueblo, conscientes de su obligación de decir la verdad al proletariado, declara al comenzar las tareas de esta Conferencia, que,

dentro de los límites de su actividad en la organización de los maestros, jamás traicionó los intereses de la clase obrera.

Nosotros llamamos a los trabajadores de la enseñanza para que se incorporen a la vida sindical, para que convivan con los obreros, pues para todo maestro, su principal deber, el más imperioso, consiste en adquirir conciencia de su deber de clase.

Por eso en el preámbulo de nuestros estatutos decimos:

"Sólo la revolución social será capaz de crear una escuela libre y unos maestros libres, al mismo tiempo que liberte a las masas trabajadoras. Sólo la clase trabajadora tiene un interés efectivo y permanente en la renovación de los actuales métodos de enseñanza."

Nuestras Jornadas pedagógicas van a celebrarse dentro del espíritu de las resoluciones de nuestros Congresos y dentro del espíritu de nuestros estatutos. Pero antes de comenzar los trabajos, tenemos todavía un nuevo deber que cumplir. Es el deber de proclamar muy alto que no habría posibilidad de llegar a una confrontación de ideas digna de esta Conferencia, digna de los educadores aquí reunidos al llamamiento de nuestra Internacional para celebrar las Jornadas pedagógicas, si todos, y con un mismo fervor, y como preludio de nuestros trabajos, no exigimos la participación en nuestros debates de los educadores soviéticos a quienes la burguesía alemana prohíbe la entrada en Alemania, de los educadores del único país que ha hecho ya su revolución social.

[Pedagogía Proletaria, París 1930, páginas 11-12.]

Alocución pronunciada por el Secretario pedagógico en la sesión de apertura

Queridos colegas:

Queridos camaradas:

El orden del día de nuestras Jornadas Pedagógicas es lo suficientemente expresivo y hace inútil todo discurso, pues da perfecta idea de nuestros propósitos en orden al trabajo pedagógico.

Hemos inscrito, sobre todo, como tema primero "La situación del niño proletario". De esa forma hemos querido determinar, desde el principio de nuestros debates, el objeto directo de nuestros trabajos.

La ciencia sólo puede concebirse en función de su objeto. Por lo tanto, si se quiere crear un sistema de educación adaptado a la naturaleza del niño, determinado por su estado físico intelectual y social, lo primero que necesitamos saber es la situación de ese niño.

¿Pero por qué el niño proletario...? Primero, porque es la masa, la inmensa mayoría sometida a la opresión económica, causa de todas las demás formas de opresión. Y, en segundo lugar, porque el niño proletario está llamado a continuar los trabajos y las luchas de las generaciones presentes, y debe continuarlas con un máximun de inteligencia y de habilidad.

Nuestra Pedagogía, pues, será la de la infancia proletaria. Los principios que afirmemos y los trabajos que realicemos no tendrán valor sino en la medida en que sirvan a la masa del pueblo.

Desde ese punto de vista, habrá que examinar el "Fin de la educación", la "Organización del sistema escolar", que lleva consigo el amplio problema de la escuela única, estructurar los grados de la enseñanza; los programas, que representan el contenido, y los métodos, medios técnicos de los diferentes grados de la escala escolar. Y, por último, la disciplina escolar, es decir, las relaciones sociales que deben existir entre los niños y los adultos que conviven en la comunidad escolar.

¿Queremos decir con todo lo anterior que creemos nosotros que estas Jornadas Pedagógicas han de resolver toda esa serie de cuestiones, hasta en sus más pequeños detalles...? Nada de eso. No somos tan orgullosos, ni tan ingenuos. Nosotros sabemos que las experiencias prácticas dependen de un gran número de factores de orden económico, político y social que cambian según los países, las regiones, las localidades y los pueblos. En estas sesiones se aspira, sobre todo, a proponer principios generales que sirvan de directivas para nuestros trabajos futuros. Nos sentiríamos satisfechos de los resultados de estas Jornadas si con ellas se consiguiese situar claramente la posición de todas estas cuestiones ante las necesidades actuales y futuras de la Sociedad.

Las Jornadas Pedagógicas, más que una acumulación de documentos y de informes, han de ser el punto de partida de otros trabajos y estudios mucho más profundos.

Eso significa que en estas sesiones no ha de tomarse resolución alguna, ni se votará nada. Las Jornadas Pedagógicas, para nuestra Internacional, son una consulta a los técnicos. Nuestros

informantes, escogidos en diferentes países entre técnicos que profesan las opiniones políticas y sociales más diversas, nos han comunicado con toda libertad sus ideas. Nosotros les agradecemos desde aquí la colaboración que han prestado a nuestros trabajos pedagógicos. A todos los que han acudido a nuestras Jornadas Pedagógicas damos la más cordial bienvenida y comenzamos la serie de los informes empezando por el primer tema: “Situación del niño proletario”.

[Pedagogía Proletaria, París 1930, páginas 13-14.]

I. Situación del niño proletario

C) El niño proletario y el derecho por el Dr. Kyriakos (Grecia)

TESIS
I

Es imposible comprender claramente la situación del niño proletario en el sistema jurídico de la sociedad burguesa, si no se consideran al mismo tiempo las relaciones económicas sobre las que descansa este sistema jurídico, así como las relaciones establecidas en la sociedad dividida en clases. Pues el Derecho que reglamenta las relaciones establecidas en la sociedad dividida en clases, no es, como pretenden equivocadamente las teorías jurídicas puramente imaginarias de la democracia burguesa, la expresión de la voluntad popular, sino la que impone por la fuerza la clase dominante, que en la protección de sus intereses emplea al poder represivo del Estado.

II

a) El examen de las estipulaciones jurídicas relativas al valor del niño en el interior de la familia, nos conduce necesariamente a concederle diferente valor íntimo, según que pertenezca al proletariado o a la clase dominante. El proceso de disolución de la familia moderna, originado por el modo de producción capitalista, que reviste formas extremas en el proletariado, a causa de la miseria en que naufraga, de las crisis económicas, de la reducción de salarios al estricto mínimo necesario, y de la racionalización capitalista, constituye un elemento de apreciación, del que no se puede prescindir al determinar el valor de las prescripciones jurídicas burguesas en que se proclama el supremo deber de los padres: educación física psíquica y social de los niños.

b) Especial desigualdad –en el aspecto social y, por consiguiente, en el jurídico– existe entre el niño proletario legítimo y el niño proletario natural, en perjuicio de éste. Siendo su padre, con bastante frecuencia, miembro de la clase dominante, el hijo natural carece de relación de familia y no tiene con respecto a su progenitor más derecho que el de sostenimiento, pero con arreglo al nivel social de la madre (¡no al del padre!), calculado en la práctica jurídica muy por debajo del mínimo necesario para subsistir.

Algunas legislaciones, sólo teóricamente, han colocado al hijo natural y al legitimo en pie de igualdad; dos solamente, la U.R.S.S. y Noruega han tomado esta medida, en realidad.

III

Ciertos miembros reflexivos de la clase dominante se han dado cuenta de los efectos que en la sociedad produce la miseria (en todas sus formas) de la clase obrera, y especialmente de los estragos que causa en el organismo infantil, en el que la opresión es doble; primero, en el seno de la madre; después, por la vergonzosa explotación del trabajo de la infancia. **¡El capitalismo quiere sólo tener trabajadores capaces de rendirle provecho, y buenos soldados!**

Gracias, en parte, a la iniciativa de algunas personalidades reflexivas, pero, principalmente, bajo la presión de las ásperas y largas luchas sostenidas por el proletariado, que despierta y se dispone a conquistar el poder, la burguesía, sirviendo sus propios intereses, ha tratado de atenuar los vicios inherentes al método de producción capitalista, adoptando, por previsión, las disposiciones de política social.

Queriendo remediar los males que resultan de los defectos, o de la ausencia total de asistencia familiar, la clase dominante ha creado una organización complementaria de esta asistencia: la asistencia pública, cuyas diversas formas son:

1.º La tutela:

a) Tutela del Estado (hijos naturales, menores indigentes y asilados en las casas de corrección).

b) Tutela individual.

2.º Asistencia a los huérfanos.

3.º Apoyo a los menores indigentes.

4.º Libertad vigilada.

5.º Protección en otras formas.

Así, relevándola de sus más importantes funciones, la sociedad capitalista ve desarrollarse con la fuerza de necesidad histórica, el proceso de disolución de la familia, a pesar de que la erige y consagra como base de la organización social.

IV

Para combatir la criminalidad de la juventud no se emplean más que paliativos. Los mismos representantes de la ciencia oficial proclaman unánimemente que las causas de la delincuencia infantil hay que buscarlas en las inhumanas condiciones en que su nacimiento ha colocado al joven proletario. Pero, como un tratamiento radical de esas causas equivaldría a la abolición del orden establecido, se contentan con afirmar que no hay derecho a emplear la sanción contra los menores más que en casos de necesidad absoluta, y después que fracasen todas las medidas pedagógicas. Este es el sentido de la legislación moderna, como norma general, no exclusiva, para los menores; la pena, que no se deduce de un sistema teocrático de compensación, debe mejorar al infractor de la ley, y readaptarlo a las condiciones de vida social, objeto que difícilmente podrá conseguirse sin recurrir a procedimientos educativos, mediante el procedimiento penal y los tribunales para niños.

Pero, para que el paliativo surta algún efecto, es indispensable, por una parte, disponer de personal especialmente formado; por otra, reorganizar convenientemente los

establecimientos penales. Y al faltar los medios financieros –que siempre faltan al Estado capitalista para esta clase de obras–, se dispone de los retirados del ejército para dirigir a los jóvenes delincuentes, alojándolos en establecimientos que mejor es no describir.

V

Consecuencia de la técnica del maquinismo y del ***afán vergonzoso de lucro de los capitalistas,*** es el trabajo de los niños. **Y hay una estrecha relación entre la historia de la lucha grandiosa, sostenida por el proletariado moderno contra la clase burguesa**, ***y el desarrollo de las prescripciones jurídicas que regulan hoy el trabajo de los niños (establecimiento de una edad mínima, prohibición de la mano de obra infantil en determinadas industrias peligrosas, limitación de la jornada, supresión del trabajo nocturno). Los jefes de empresa no han dejado de intentar, repetidas veces, el burlar las leyes de protección, y no habrá seguridad de que las cumplen, mientras no sea facultad de las organizaciones obreras su vigilancia.***

La tendencia actual a dar uniformidad internacional al derecho obrero (que tiene importancia de principio para la fuerza económica de los países empeñados en la concurrencia), ha tenido también expresión en el aspecto de la protección jurídica del trabajo de los niños (***Convenio Internacional de Washington***, &c.). ***Los gobiernos se dan poca prisa para ratificar estos convenios, y si se deciden a hacerlo, es bajo la presión de las organizaciones proletarias***. **[]** ***Al tratar de las colonias, contestan a los cuestionarios de la Oficina Internacional del Trabajo cínicamente que tales convenios son inaplicables, dadas las condiciones especiales que en ellas reinan. El proletariado de la metrópoli deberá obligar a los gobiernos, con su actuación de conjunto, a que ponga término a la matanza monstruosa de las nuevas generaciones, sin esperar a que los obreros coloniales –lentamente y a costa de grandes sacrificios– lleguen a constituir potentes organizaciones, capaces de salvar de la muerte a sus hijos.***

[Pedagogía Proletaria, París 1930, páginas 43-46]

I. Situación del niño proletario

D) El niño proletario en el extremo oriente por el Dr. Oki (Japón)

INFORME

Es difícil caracterizar la situación del niño proletario en el Extremo Oriente, pues las condiciones sociales de aquellos lejanos países difieren en todo de las Europa.

Me limitaré a exponer el asunto en sus grandes líneas, sin entrar en detalle más que al tratar del Japón.

La clase obrera del Extremo Oriente apenas si ha tomado medidas para protegerse contra la explotación de los niños. **Allí, la vida de trabajo del pequeño proletario no se distingue de la del asalariado adulto. ¡Las luchas de uno y otro son inseparables! El destino del niño es idéntico al de su camarada mayor.**

En el periodo inicial de la industria capitalista, el número de niños y adolescentes empleados en el trabajo alcanzaba al 50% de la población obrera, ahora llega al 60.

La producción capitalista lanza al mercado todos los miembros de la familia proletaria. En todos los países coloniales del Extremo Oriente conquistados por el imperialismo: China, Indochina, Corea, ***lo mismo que en el Japón, donde se ha desarrollo extensamente el capitalismo y predominan las industrias textiles y de la seda cruda***, la mano de obra juvenil emigra constantemente del campo a los centros industriales. ***Puede afirmarse que la base del capitalismo colonial y japonés es la explotación del trabajo de los niños de ambos sexos. En China y en Corea no hay ninguna limitación legal del trabajo de los niños, ni está prohibido venderlos.***

* * *

En China y Corea, los niños empleados en las filaturas trabajan ¡de 12 a 15 horas, día y noche! Estos pobres pequeños forman parte de los equipos nocturnos lo mismo que los adultos, muchos de ellos **sin tener aún nueve años**. Es grande su número porque representan una mano de obra más barata que la de los adultos.

Sólo en el barrio extranjero de Shangai trabajan 22.500 niños menores de 12 años, bastantes de ellos alquilados por sus padres por medio de agencias. Los padres cobran próximamente 2 dólares chinos (25 francos) al mes y el resto, hasta 4, las agencias; los niños no perciben nada.

Las industrias textiles y sederías del Japón están en la misma situación. Las estadísticas oficiales afirman, que sólo las fábricas ocupan a 294.317 niños menores de 14 años, y que en las minas trabajan 35.887 muchachos que no han cumplido 17 (final de 1924).

El Japón tiene, teóricamente, leyes protectoras de la infancia. Está prohibido emplear en las fábricas a los niños menores de 13 años; pero esta prohibición se anula por otra disposición que autoriza dicho trabajo, si los niños han terminado el ciclo de estudios primarios, o si frecuentan la escuela industrial. La jornada, para los niños menores de 15 años, no puede pasar de 13 horas, prohibiéndose, a partir de 1930, que estos niños trabajen de noche; pero no hay inspectores del trabajo que vigilen el cumplimiento de las leyes industriales.

* * *

Es también típica de China y Japón la venta de niños. Los campesinos, sumergidos en la miseria, venden con frecuencia sus hijos a los industriales, cobrando un anticipo de 100 yen (1.250 francos). En el Japón, si el término "venta" no se puede emplear con exactitud en el sentido jurídico de la palabra, prácticamente se venden los niños. El anticipo hecho a los padres da lugar a retener una parte del jornal del niño, percibiendo aquéllos el resto. Los menores no tienen ningún derecho legal a lo que ganan.

Huelga afirmar que en China, Japón y Corea no existen instituciones públicas, ni privadas, que se ocupen del bienestar de la infancia proletaria. No hay "créches" ni asilos; mientras los padres trabajan en la fábrica, los niños quedan abandonados en la casa. En ninguna escuela hay cantina. Consecuencia de tal estado de cosas es la enorme mortalidad de niños de pecho en China y Japón. Tampoco existe ningún organismo encargado de velar por los hijos naturales, o garantizarles el pago de pensión regular para alimentación.

Esta es la situación del pequeño proletario en el Japón, donde se afirma que ha penetrado la cultura "europea".

La Escuela en Japón y en China

Para caracterizar la enseñanza, es necesario formular de nuevo algunas ideas directrices. ***De hecho, el Japón ha adoptado, al mismo tiempo que los métodos de producción capitalista procedentes de Europa, la ideología europea en materia de enseñanza: organización escolar, métodos, pedagogía. La escuela primaria japonesa, desde 1873; es la escuela única para los niños de todas las clases sociales y obligatoria para los comprendidos entre los 6 y los 11 años.***

Es de notar especialmente que el Japón ha copiado la organización de la escuela primaria alemana, la vieja pedagogía alemana y la constitución del pasado absolutismo alemán, con su sistema policíaco y militar. **En la medida que se desarrolla el capitalismo japonés, adquiere importancia en política la concepción democrática y, paralelamente, las ideas humanitarias en educación**. Se han hecho ensayos de libertad en la enseñanza y del plan Dalton. Se ha organizado una fiesta conmemorativa de la muerte de Natorp. "Volvamos a Pestalozzi" es la consigna de los maestros.

¿Cuál es el alcance real de este movimiento liberal? El de quedar encuadrado dentro del régimen capitalista, siendo un instrumento del capital. El capital del Japón necesitaba las ideas liberales para reprimir el avance del socialismo; pero no trata de cambiar la base de

la educación. Desde este punto de vista podemos apreciar con exactitud el movimiento de los maestros, y comprender el papel de la escuela japonesa dentro del sistema capitalista moderno. Todos los métodos de enseñanza, todas las orientaciones pedagógicas se encaminan a favorecer el desarrollo ulterior y la consolidación del capitalismo en la nación. Evidencia el carácter de clase que se imprime a la educación el hecho de haberse visto obligada la clase obrera japonesa a declarar la huelga escolar y establecer, por su cuenta, escuelas proletarias. Inmediatamente voy a ocuparme de esta cuestión, aunque antes quiero dedicar breves palabras a las condiciones escolares de China.

* * *

Es difícil dar idea exacta de la escuela China: en primer lugar, por la falta de estadísticas; después, porque es tan grande la China, que en ella predominan diferentes concepciones de la organización escolar.

Con lo que digo a continuación creo expresar lo más general sobre las condiciones escolares chinas: la escuela primaria comprende seis años, ha sido fundada por las administraciones locales y provinciales y, muy raramente, por la iniciativa privada. A esta se deben, en cambio, gran número de liceos. No hay que olvidar las escuelas y universidades creadas por extranjeros, para enseñar, como materia principal, la religión (cristiana), y que sirven para pervertir la cultura china y envenenar el espíritu de su juventud.

Puede decirse que no existe organización societaria entre los maestros y profesores; en casos urgentes se crean asociaciones temporales. Los sueldos de los maestros son muy cortos. Los aumentos no siguen el ritmo de crecimiento del coste de la vida; quedando en su nivel primitivo algunas veces, aunque la subsistencia se haga más cara. Los profesores de liceo están mejor pagados.

Las Escuelas de huelga en el Japón

Vuelvo sobre las huelgas escolares y las escuelas de los huelguistas, que son, para la clase proletaria japonesa, un importante elemento de lucha. Los obreros y campesinos del Japón conceden un gran valor a esta clase de lucha por dos razones: primera, el proletariado debe combatir las escuelas del Estado hasta conseguir que estas dejen de ser lo que son, sólo una garantía de los intereses de la clase dominante, pues la lucha del niño proletario es inseparable de la de su camarada adulto; segunda, las escuelas de los huelguistas son la iniciación de la escuela proletaria.

Se puede reforzar la importancia de las escuelas de huelga con la nota general de que, en Europa, está reconocida la libertad política de los obreros y las escuelas oficiales europeas no tienen, en apariencia, matiz político. En extremo Oriente la lucha de clases se acentúa, particularmente en el Japón, la monarquía forja armas que servirán a la burguesía para reprimir el movimiento obrero-campesino.

La llamada “ley anticomunista”, promulgada en 1925, después de la conclusión del acuerdo con la Unión Soviética, tiende a salvaguardar, ya que están íntimamente unidas, la monarquía y la

propiedad privada. De perfecto acuerdo con el terror político, se desarrollan la opresión intelectual y los esfuerzos encaminados a conseguir el embrutecimiento sistemático del pueblo.

La escuela huelguista constituye un arma en la lucha proletaria. En tiempos de huelga, de suspensión de manifestaciones, de disolución de reuniones de masas, y de detenciones arbitrarias de los jefes, los huelguistas se han negado a enviar sus hijos a la escuela del Estado, a la escuela de su enemigo declarado. Han intentado entonces instruirlos en escuelas propias, aunque el gobierno prohíbe la huelga escolar y autoriza a la administración local hasta para encarcelar durante 30 días a quien la provoque. Si los sindicatos, a pesar de la represión, continúan con las escuelas abiertas, los hacendados, dueños del terreno en que están construidas, exigen su evacuación. Y si, desentendiéndose de la exigencia, las mantienen aún en actividad, vendrán los obreros oficiales y destruirán las construcciones por abuso de los derechos de inquilino. Es imposible edificar escuelas huelguistas permanentes bajo el régimen legislativo burgués, aunque estas escuelas estén animadas del espíritu de lucha de clases y financieramente esté asegurado su sostenimiento.

Está prohibido, en estos períodos, todo movimiento democrático. No pueden venderse periódicos políticos; la policía invade las reuniones sindicales; los maestros no tienen derecho a tomar parte en la vida política.

* * *

En conclusión, conviene señalar que la situación del niño proletario, con relación al Estado, se caracteriza por una creciente militarización durante el período de formación.

La militarización se ha introducido en el Japón a partir de 1926. Entre los 16 y los 20 años hay que convertir al joven proletario en un soldado fiel al Estado. El gobierno ha instituido a la fuerza en todos los ayuntamientos, y con fondos de éstos los sostiene, establecimientos de preparación militar (cuestan 4 millones de yens anualmente). El poder central concede todos los años a los pueblos subvenciones por valor de un millón de yens. Al inaugurar estos centros de preparación militar (julio de 1926) ya se elevaban a 15.130 las escuelas adscritas a ellos, en 12.064 pueblos. En un solo establecimiento de Tokio, a fines de julio de 1926, recibían educación militar 10.594 alumnos. Estas cifras permiten apreciar el número de jóvenes proletarios que el Japón mantiene forzados bajo el yugo del capitalismo. ***Muchos jóvenes proletarios frecuentan dichos centros, porque esta preparación militar les asegura una reducción del tiempo de servicio. También las escuelas primarias han sido transformadas en instituciones militares. En ellas se enseña la estrategia, se da instrucción cívica, &c. El gobierno estima esta formación "indispensable para el desarrollo de las aptitudes del ciudadano".***

La militarización de las escuelas secundarias y superiores se llevó a cabo en 1925. En todas partes se formaron cuerpos de cadetes compuestos de oficiales y estudiantes. Estos aprenden táctica, estrategia, el arte de la aviación, &c. Es corriente dar a la enseñanza patrioteros, se tiende también a organizar un ejército de reserva, utilizable en caso de Huelga o guerra civil.
[Pedagogía Proletaria, París 1930, páginas 46-50]

I. Situación del niño proletario

E) La situación social y jurídica del niño proletario en la Unión Soviética y en los países capitalistas por Epstein (Unión Soviética)

TESIS

La situación de los niños proletarios en la Unión Soviética difiere fundamentalmente de la de sus camaradas en los países capitalistas. Esto se deduce, sin explicaciones ulteriores, de las condiciones económicas y políticas de uno y otros Estados.

Mientras que en los Estados capitalistas es muy corriente considerar al niño proletario, sólo como objeto de jurisdicción y someterlo a procedimientos represivos, en la Unión Soviética no se le mira más que como objeto de enseñanza.

Lo que caracteriza al poder soviético, es que se considera a sí mismo como poder colectivo de enseñanza y civilización, cuya principal tarea consiste en difundir las luces y la cultura entre amplias masas populares. El fin pedagógico del poder soviético, se manifiesta: con la actividad del Comisariado de Instrucción Pública, con la legislación social de la Unión, impregnada de la solicitud que el Gobierno despliega por iluminar y educar a las multitudes y por el cuidado que pone en que estas multitudes no se consideren exclusivamente desde el punto de vista de su utilidad económica, como sucede en los demás Estados.

Así se explica que la legislación soviética relativa a la protección de la infancia esté dominada por la idea de convertir al niño en constructor activo y consciente del Estado, y en campeón de la sociedad comunista; como no podía menos de suceder en Estados que, como el Soviético, estuviesen dirigidos por la clase obrera. El Estado proletario considera como la más importante de sus atenciones la de cuidar de los intereses de los trabajadores, y, en consecuencia, se esfuerza en preparar para el ejercicio de la hegemonía a la juventud, llamada a relevar a las anteriores generaciones en la dirección del Estado.

Antagonismo entre el Estado burgués y los intereses del niño obrero

En los Estados capitalistas –precisamente por serlo, es decir, porque dependen de los intereses de las clases dominantes– lo mismo el Estado que el medio, preparan al niño para la venta ulterior de su fuerza de trabajo y, en consecuencia, infiltran en su educación las ideas del capitalismo, según las cuales, la organización capitalista debe considerarse eterna y, desde el punto de vista moral y religioso, inmutable.

En ningún caso ha llegado a considerarse de un modo tan serio y extenso como en el Estado obrero la protección del niño proletario, en el que se ve al futuro creador del mundo económico y social.

En los tiempos actuales, ante la acentuación de la lucha de clases, la burguesía se consagra a la tarea de prepararse fieles soldados que utilizar en las guerras imperialistas o civiles, servidores que, haciendo traición a su clase, vengan a ser cómplices de la clase directora en su lucha contra

el movimiento revolucionario. A este fin encamina toda su actuación educadora sobre la juventud obrera (reclutamiento de niños fascistas y actividad de las escuelas de Italia y Polonia, semanas pedagógicas y lucha anticomunista en los Estados Unidos, &c.).

La situación que acabamos de describir, si debe, naturalmente, expresarse en la legislación, por lo menos en la parte que hace referencia al periodo en que el hombre se forma, también es necesario, paralelamente, influya en la enseñanza y en la educación.

La organización de la educación popular en la Unión Soviética se distingue por su unidad íntima y orgánica. Desde los jardines de la infancia y las escuelas primarias, hasta las altas escuelas y técnicas superiores, el trabajo se lleva con unidad y lógica.

Aunque el objeto final del gobierno soviético sea englobar a todos los niños de todos los círculos de población, ha creado una situación privilegiada para los hijos de obreros y campesinos pobres, en general, para los hijos de los trabajadores, para los niños de las clases que no explotan el trabajo de otro y que, sistemáticamente, eran descartados de los beneficios de la instrucción en el pasado. ***Nuestra organización tiende a proporcionar, ante todo, a los hijos de los obreros, de los campesinos, de los trabajadores, establecimientos de enseñanza en que se formen por sus medios, en el menor tiempo, desde los comienzos, capas importantes de una clase intelectual y especialistas en las diversas profesiones, nacidos precisamente de entre los obreros y campesinos.***

A todos los establecimientos de enseñanza asiste un considerable tanto por ciento de hijos de los trabajadores, y aumenta de un modo continuo. El 60'5% de los niños de 7 años matriculados en las escuelas, son hijos de obreros y campesinos; de los de 9 años, el 42'2%; el 56% en los Institutos técnicos, y el 50'6% en la enseñanza superior, excepto en las escuelas superiores de Agricultura que se eleva al 62'7%.

En todas las escuelas se respetan los principios de la coeducación, del internacionalismo y de la prohibición de castigos y de todo elemento idealista y místico-religioso.

No es sólo la escuela quien practica la educación. El niño se educa también por la organización soviética, por la vida pública de los soviets, y, muy especialmente, por las organizaciones infantiles (Niños de Octubre, Jóvenes de vanguardia, Juventudes comunistas). Todos persiguen los mismos fines pedagógicos que la escuela y entran dentro de la amplia unidad de influencias pedagógicas en que el niño se mueve.

Así se conduce a la juventud a la ciencia y a la filosofía materialista y se la convierte, al mismo tiempo, en defensora y constructora del régimen socialista.

¿Qué vemos, en cambio, en los Estados capitalistas? De los Estados capitalistas podemos decir que su organización de la enseñanza carece de unidad. Sólo una parte de esta organización, la peor dotada, ciertamente, de medios materiales, se consagra a la educación de la juventud obrera. Además, ésta recibe tan limitados conocimientos, y de tal naturaleza, que la dejan desarmada para defenderse de la ulterior explotación del capitalismo. El resto de la organización, mejor dotado de medios, disponiendo de las fuerzas pedagógicas más calificadas, educa a los

niños de las clases privilegiadas; los prepara para los puestos de dirección de la vida económica y política del país. Sólo así se explica que el porcentaje de hijos de trabajadores sea insignificante en las enseñanzas media y superior.

Algunos Estados burgueses –principalmente en épocas de revolución– han formulado reivindicaciones como el laicismo y la educación, que la Unión Soviética, en su territorio, ha realizado. Muy pocos las han mantenido y llevado a la práctica. En la mayor parte se educan separados los sexos y la legislación impone la enseñanza religiosa. ***Inútil es decir que no se ponen en práctica, ni siquiera se proclaman, los principios del internacionalismo, ni se emplean métodos capaces de convertir a los niños en hombres superiores, aunque las clases directoras tienen siempre el propósito, en la boca.***

En la Unión Soviética es ya una vulgaridad este principio fundamental: todo niño, independientemente de su religión y nacionalidad, debe gozar del derecho de ser sostenido por el Estado.

En los países burgueses, incluso Alemania, no se reconoce este derecho más que a los niños nacionales.

En los países burgueses, la escuela no pretende formar al hombre en general, sino al ciudadano capaz de colocar por encima de todos los intereses el del Estado y de la nación. De este modo se desarrolla la patriotería, el nacionalismo limitado, el patriotismo hipócrita. Tres factores que dan su carácter a la escuela burguesa. Digno de consignarse es que, hasta un país como los Estados Unidos, donde existen, juntas, numerosas nacionalidades, proclame el principio nacionalista: ¡América para los americanos!

Aun cuando la vida está llena de solicitud para los niños, puede comprobarse, sin embargo, que esta solicitud se manifiesta en instituciones filantrópicas, en fundaciones religiosas destinadas a educar al niño en el espíritu de las leyes y reglamentos existentes.

En mi opinión, tenemos derecho a sostener que, desde nuestro punto de vista, la actividad formativa y pedagógica del Estado y de la sociedad burguesa, es contraria a los intereses de la clase obrera y a los fines que la vida pública del país revolucionario, la República soviética, persigue.

La legislación soviética y la infancia

Pasemos ahora a ocuparnos de cómo aplican los Soviets sus principios en la legislación sobre la familia, el matrimonio y los hijos.

Toda la legislación soviética descansa sobre la base de garantizar antes los intereses del niño que los de los padres.

En casi todos los Estados burgueses la situación jurídica del niño depende, sobre la base de ciertos indicios formales, de la situación de los padres, y más precisamente de que éstos estén unidos en matrimonio.

En la Unión Soviética, por el contrario, no es un indicio formal lo que da origen al derecho del niño, sino el hecho de existir éste.

El Estado soviético y el régimen comunista combaten con todas sus fuerzas la hipocresía de los Estados burgueses, en los que el derecho del niño traído al mundo no sólo depende de los derechos detentados por sus padres, sino de que, antes de la consumación del matrimonio, se haya procedido a llenar las indispensables formalidades.

Según la legislación del Estado soviético, todos los niños tienen los mismos derechos; todo niño debe ser protegido y lo es, en realidad, sin tener en cuenta las formalidades antes citadas. En lugar preeminente de los Códigos Penal y Civil se encuentra la idea de proteger el desarrollo y crecimiento del niño; y sobre los niños necesitados recae principalmente la atención de los códigos.

En atención a los niños prohíbe el Código del Trabajo el despido de la obrera que tenga muchos hijos. Por la misma razón experimentan rebajas importantes en los impuestos los padres de familias numerosas, impuestos que se deben pagar según las tarifas progresivas establecidas sobre las rentas. El interés hacia el niño hace también que la mujer embarazada, o que amamanta a su hijo, encuentre todas las facilidades jurídicas y materiales imaginables.

Examinemos aún algunos aspectos de la legislación soviética relacionados con la protección al niño: los derechos del padre respecto al hijo son muy limitados, mientras que sus obligaciones se precisan con exactitud. A los padres que no cumplen con sus deberes, o que no se ajustan en el cumplimiento de las formas prescriptas por la ley, judicialmente se les quita la tutela de los hijos. Y antes de sustanciarse el proceso pueden separarse los niños de la familia, si el hecho de permanecer unidos a ella les ha de causar algún daño. A los padres se les impone la obligación de pagar la alimentación y se les persigue si se niegan a satisfacer la pensión. Jurídicamente, el padre y la madre son iguales.

Nuestros códigos no conocen la expresión "hijo natural"; para el Código soviético no hay hijos naturales. En las actas de estado civil está prohibido consignar el origen natural de los inscriptos, si bien, en interés de los niños, puede investigarse la paternidad. El hijo natural hereda a la muerte de sus padres, cobra pensiones, una de ellas destinada a la alimentación, igual que los llamados "legítimos".

De muy diferente modo suceden las cosas en los Estados burgueses: el poder del padre está en ellos expresamente determinado. ***No se habla en general de sus obligaciones, o se habla muy poco, en la legislación burguesa. El poder de los padres es casi sagrado. Raramente se inmiscuye el Estado en las relaciones de padres e hijos, y en casos muy limitados por las leyes.*** En muchos Estados, en cambio, se autoriza a los padres para recluir a sus hijos en establecimientos correccionales (Massachussets y New-York, en los Estados Unidos). En algunos tienen derecho de corrección sobre sus hijos los padres, y llegan las sociedades de beneficencia hasta a darles el método, lo que ha sido vivamente combatido, como se sabe, por la ciencia y el régimen soviéticos.

En la mayor parte de los Estados burgueses no existe igualdad entre los hijos, "naturales" y los "legítimos". Las leyes de dichos Estados están llenas de expresiones de esta clase. Y no siempre pueden adoptarse los hijos naturales, aunque la ley prevé su adopción en algunos casos.

Son muchos los Estados en que la condición natural del niño se hace constar en el Registro civil; estigma que llevará toda su vida. En la mayor parte se ponen obstáculos a la investigación de la paternidad, que, en algunos, como en Francia, está prohibida. Basta probar, en la mayor parte de los países, que la madre tuvo relaciones íntimas con un hombre distinto del padre del niño, para que tal padre quede relevado de sus deberes respecto al hijo. El niño sufre solo el peso de estas leyes. ***La ley soviética, por el contrario, cuando varios hombres han tenido relación con la madre en el período de la concepción, puede exigirles a todos que asuman el cumplimiento de los deberes de paternidad respecto al hijo. En la herencia, los hijos naturales sufren una serie de restricciones en los países burgueses: en Suiza hereda el hijo natural la mitad de lo que corresponde al legítimo; en Bélgica, no hereda nada si hay hijos legítimos; en Austria y en Inglaterra, no heredan nada en ningún caso.***

Como el régimen burgués destruye la familia proletaria y obliga a un enorme número de obreros a permanecer solteros, la legalidad descrita hiere en primer término a los niños proletarios.

El niño y el derecho penal en los Soviets

Para caracterizar mejor nuestro punto de vista sobre el derecho del niño, indicaremos los datos de la ley penal que se refieren a los pretendidos crímenes de la infancia. La actitud del derecho soviético en este capítulo, referente a los niños y menores, tiene especial matiz.

La legislación rusa anterior a la Revolución era, en conjunto, atroz, aunque admitía ciertas atenuantes en la represión penal de los menores. En el cuadro formado, con documentos auténticos, aunque incompletos por referirse sólo a 1915, que damos a continuación, pueden verse las penas, incluyendo la reclusión en conventos, impuestas a los menores por la Rusia prerrevolucionaria.

Niños de 11 a 18 años

Edad	Presos	En casas de detención		Vigilados por los padres			En casas de corrección	Totales
	Recluidos		En conventos	Otras medidas penales				
11 a 13 años	13	1	30	20	-	1	-	65
14 a 15 años	211	21	213	47	-	1	10	503
16 años	433	35	62	34	-	2	16	582
17 años	1.143	62	-	1	84	1	-	1.291
Totales	1.800	119	305	102	84	5	26	2.441

Era inevitable y natural la reacción contra la actitud observada con la infancia, y la Revolución de Octubre adoptó una medida que, según nuestro actual punto de vista, era excesiva en amplitud.

Por decreto de 14 de enero de 1918 se crearon Comités, con carácter pedagógico exclusivamente, encargados de entender en los delitos de la infancia; los menores de 17 años quedaron fuera del derecho penal. Los datos que van a continuación y que se refieren al trabajo de los Comités de represión de menores de Moscú, desde 1º de julio a 1º de octubre, indican claramente la actividad de estos organismos.

Examinaron los Comités, en tres meses, 1.933 niños, y sobre ellos tomaron las decisiones siguientes:

Confiados al asilo Kukavvischikow, 52
Confiados al asilo Fidlorow, 42
Confiados a los asilos ordinarios o a los especiales para niños sin domicilio, 59
Confiados al asilo de niñas, anejo a la cárcel de Butyrka, 33
En hospitales y sanatorios, 9
Enviados a su país, 121
Vigilados por sus padres o tutores, 480

Se habían suprimido, como vemos, la prisión y los procedimientos judiciales para los menores, como se suprimieron para los adultos sometidos a tutela.

Teniendo en cuenta las modificaciones introducidas después, nuestra legislación queda como la vamos a bosquejar.

La información sobre los delitos cometidos por los niños está encomendada a comisiones afectadas a las instituciones de la enseñanza.

La legislación soviética considera los delitos de los niños, no como objeto de represión, sino como casos de competencia médica y pedagógica. **Antes de los 14 años no hay en absoluto responsabilidad penal; entre 14 y 16 años se admite la responsabilidad penal condicionada si las medidas pedagógicas y médicas resultan ineficaces; para los jóvenes de 16 a 18 años admite el código responsabilidad penal limitada.**

En los Estados burgueses los delitos de los menores son de la competencia de los tribunales de justicia, que toman, en la mayor parte de los casos, medidas represivas. Aún donde existen tribunales especiales para los menores, paralelamente a la acción médico-pedagógica se desarrolla la represión. En Alemania, por ejemplo, juntamente con el tratamiento médico-pedagógico a que los menores de 14 años quedan sometidos, el tribunal les impone determinados trabajos que efectuar, y a los muchachos de 14 a 18 años puede infligírseles penas de uno a diez años de prisión o corrección. En la mayor parte de los países burgueses, los delitos de los menores están sometidos a los mismos procedimientos de investigación y juicio que los ordinarios; interviniendo en ellos el mismo público, la publicitad, &c. Y como, en la generalidad de los casos, los delitos cometidos por los menores son robos u otros atentados contra la propiedad privada, resulta que el aspecto antipedagógico y rudo del código va, ante todo, contra los niños proletarios.

El Código del Trabajo

La principal diferencia, como era de esperar, se encuentra en el Código del Trabajo. **El Código del Trabajo de las Repúblicas Soviéticas prohíbe que se haga trabajar a los niños menores de 16 años. Con el consentimiento de la Inspección y previo informe médico, se establecen algunas excepciones para muchachos de más de 14 años. Entre 16 y 18 años, la jornada no debe pasar de seis horas; para los menores de 16, es de cuatro, con salario completo. Todos los jóvenes menores de 18 años disfrutarán de un mes de permiso reglamentariamente, no se emplearán en trabajos nocturnos, insalubres ni subterráneos**. El Código soviético, velando por la generación que se forma, teniendo en cuenta el desarrollo y crecimiento, ha establecido en su favor una serie de permisos y la asistencia a la mujer embarazada en el sistema de seguro social.

Es esencial la combinación del trabajo que en la fábrica desempeña el joven obrero con otra serie de ocupaciones: gran actividad de carácter social y político, autodidáctica, desarrollo de la aptitud industrial (participación en los organismos de fábrica, en las conferencias de producción, en las organizaciones de aprendices de los talleres, en agrupaciones culturales, &c.). Todas estas instituciones, a la vez que a formar obreros calificados y conocedores de un ramo industrial dado, tienden a convertirlos en directores, en jefes y conductores de la vida política, económica y cultural del país. La organización socialista del trabajo de la joven generación obrera, así reglamentada, tiene extraordinaria importancia para la fábrica.

En los países burgueses varia la edad legal de comenzar el trabajo: 9 años, en las industrias británicas; 10, en Hungría, España y, para ciertos trabajos, en Austria y Argentina; 11 años, para el artesanado de Rumania; 13, en Francia y Suecia para los muchachos; 14, en Alemania, Austria (en las fábricas), Gran Bretaña, Suiza, Dinamarca, Suecia, Noruega, América del Norte, &c. **En casi todas las naciones burguesas rige la ley de 8 horas para los jóvenes obreros. Y en muy pocas se establecen limitaciones del trabajo nocturno y subterráneo**. ***Pero ni aun este código, tal como es, da a conocer la situación real del joven obrero en los Estados que se acaban de enumerar. La existencia de una considerable reserva en el ejército del trabajo, la caza de la mano de obra barata, la ausencia completa o la escasez de inspección del trabajo y, sobre todo, la tendencia del aparato oficial a favorecer sistemáticamente a las clases acomodadas, son causas de que las exigencias legales no se observen, ni allí donde existen, siendo, de hecho, un fenómeno general en el régimen burgués el trabajo de la infancia, la explotación completa de los niños.***

La Unión Soviética otorga a los niños del proletariado amplias posibilidades de organizar su vida colectiva. El movimiento de la Juventud Comunista (con 2.100.000 adheridos), de los jóvenes de vanguardia y de los Hijos de Octubre (con 2 millones de afiliados), las organizaciones deportivas y extraescolares, enormemente desarrolladas en el país durante los años revolucionarios, con los fines ya apuntados, reúnen en sus filas, principalmente, a los hijos de los obreros y campesinos pobres. Conforme a la ley, el gobierno soviético concede a las comunidades proletarias organizadas los mayores medios para su desarrollo y propaganda.

Los Estados burgueses persiguen a las organizaciones de la juventud que se dedican a la propaganda revolucionaria; son muchos los países en que no se consienten mas organizaciones que las orientadas en el sentido de someter a la juventud obrera a la ideología burguesa.

Los resultados obtenidos

Los obreros de la Unión Soviética han obtenido ya grandes resultados prácticos en el desarrollo cultural y físico del niño proletario y en la mejora de su situación social y política. El hecho de que, en lo referente a la protección de la infancia, aun puedan señalarse algunos fenómenos sensibles, tiene su origen en las penosas circunstancias de que hemos sido herederos (zarismo, guerra civil, lucha del mundo capitalista y participación militar en ella) tanto como en las dificultades y contradicciones con que había de tropezar la organización de un Estado socialista en un medio capitalista especial (ignorante, de bajo nivel técnico, de violencia nacional, religiosa y sexual). Por tanto, todavía hemos de catalogar:

a) falta de vigilancia y abandono de los niños, a causa del éxodo de población, en las aldeas y en las ciudades, del paro forzoso de adultos y jóvenes, aun no liquidado;
b) falta de cuidados, explicable por ser todavía insuficiente el número de escuelas y por la forma defectuosa de estar atendidas fuera de ellas, al mismo tiempo que por el bajo nivel de la educación previa de la familia;
c) restos aún vivaces de la explotación de los niños, sobre todo en el campo.

Los fenómenos de presión nacional, de influencia religiosa y de criminalidad precoz, comprobados en la actualidad, nacen en la influencia de la pequeña burguesía, no vencida aún, y de las contradicciones en la organización del Estado antes señaladas. **La burguesía y su prensa agranda notablemente el radio de estos pequeños fenómenos negativos, con la intención de desacreditar a la Unión Soviética y a la totalidad del movimiento obrero**. Pero, a pesar de las grandes dificultades que pesan sobre la organización del Estado (legados dolorosos de la guerra mundial y civil y el hambre del Volga), la Unión Soviética, en los últimos años, gracias a su serena actividad económica, ha llegado casi a extinguir las masas de niños, cifradas antes en millones, que andaban errantes sin vigilancia por las calles.

Además, la Unión Soviética ha adoptado la red escolar a un número de niños considerablemente superior al previsto antes de la revolución (con un 39% de aumento) y ha creado todas las piezas de nuevas ramas del trabajo pedagógico en sus formas pre y extraescolar. La Unión Soviética atiende, en internados, al sostenimiento integral de 200.000 huérfanos. ***La Unión, en fin, es, entre todos los países, en estos tiempos de postguerra, el que más eleva de año en año su presupuesto de instrucción pública, el que más amplía su red y efectivos escolares, el que mejores resultados obtiene de las enseñanzas en sus niños.***

El índice de mortalidad infantil es una de las pruebas de lo que hemos obtenido: antes de la Revolución la mortalidad infantil se elevaba en Rusia al 28 por ciento; en algunos gobiernos, al 35 y hasta el 45%. Actualmente, es de un 16% en Leningrado, el 15% en Moscú. Ha disminuido especialmente en los niños obreros. En la Rusia zarista, de cada 100 niños de obreros textiles morían 34; en 1924, esta cifra quedó reducida a 17.

La diferencia en los métodos empleados para extinguir los vagabundos, marcan la que existe entre el Estado Soviético y los Estados burgueses: existen en éstos niños abandonados, en gran número, pero se pone especial cuidado en ocultarlos a los ojos del público, en quitarlos de la calle, en recluirlos en colonias de enrejadas ventanas; mientras que en la U.R.S.S., sin dejar de comprender los peligros a que están expuestos dichos niños, se trata de atajarlos en su origen, convencida de que la eficacia misma del régimen soviético garantiza la eficacia de la lucha.

Con todo su aparato de Estado, con toda su vida colectiva, tiende la Unión Soviética a garantizar al niño proletario la posibilidad de completo desarrollo cultural, físico, político y social. Y, si el fin no se ha alcanzado en la necesaria medida, hay que culpar de ello a la pobreza y al bajo nivel de civilización del país, legados por la Rusia zarista y consecuencia de las guerras civil y mundial. Están establecidas, sin embargo, las condiciones en que la pedagogía soviética y las diferentes organizaciones infantiles colectivas pueden desplegar para los niños proletarios una actividad con carácter plenamente progresivo y eminentemente pedagógico. Ninguna duda ofrece el que la influencia del pasado conserva gran fuerza y que todavía no son abundantes las fuentes de bienestar económico, pero la generación que crece en los últimos años evidencia la elevación y progreso inaudito de nuestra civilización.

Después del período de guerra civil, en que la defensa de la joven República era la principal preocupación, después del periodo en que toda la atención reclamaba la organización económica y la industrialización del país, estamos convencidos de que va a inaugurarse una era de ordenación cultural, de que se va a comenzar la revolución cultural. Precisamente el ritmo de la organización económica y el realizarse la industrialización del país crearán una potente base técnica al desarrollo ulterior de la educación e instrucción de todo el pueblo. Tenemos fe y miramos orgullosos el porvenir, porque sabemos que los principios de que partimos y nos sirven de base hacen plenamente posibles los fines que queremos alcanzar.

Muy distinta es la situación del proletariado en los Estados burgueses. Ellos no pueden decidirse a elevar el nivel de las masas obreras, porque tal problema, con valor en sí mismo para ser planteado solo, deja su lugar al otro problema del progreso en el conjunto del país, considerándose éste, a su vez, como el desarrollo ulterior de los grupos burgueses dominantes. ***No queremos, con lo dicho, significar que, dentro de la organización burguesa no deban los pedagogos revolucionarios, y las organizaciones a que pertenezcan, movilizar sus fuerzas para que el gobierno burgués satisfaga determinadas reivindicaciones de política cultural; de su actitud pueden resultar mejoras parciales de la situación social y jurídica del niño proletario***.

Y terminemos este informe, convencidos de que las organizaciones proletarias y los pedagogos revolucionarios de todo el mundo, tomarán en consideración y estudiarán las experiencias que la Unión Soviética ha acumulado en el campo de la protección de la infancia, durante diez años de organización revolucionaria.

[Pedagogía Proletaria, París 1930, páginas 50-60]

La selección de los textos eliminados en 1932 por el PC estalinista chileno no tiene que ver con quienes fueron víctimas de las purgas en 1936-1938 (izquierda, centro y derecha del PC, sino en el contenido de lo que los autores exponían (se suprime la crítica al nacionalismo de Epstein y su rescate de la revolución cultural, mientras se deja a Pistrak -quien elimina ambos rasgos- …y ambos fueron purgados unos años después)

Tres de los cinco pedagogos soviéticos cuyos textos aparecen en Pedagogía Proletaria, actas de las "Jornadas Pedagógicas" de la Internacional de los Trabajadores de la Enseñanza en Leipzig 1928, fueron ejecutados diez años después, durante el gran terror (Большой террор). Alberto Petrovich Pinkevich (1883-1937), rector de la segunda Universidad Estatal de Moscu cuando pudo asistir a Leipzig 1928

Departamento de Pedagogía del Instituto Pedagógico Estatal de Moscú V. I. Lenin (1936-1937), fue arrestado y procesado, y fusilado el día 25 de diciembre de 1937. Ese mismo día fue también ejecutado Moisés Mijailovich Pistrak (1888-1937), introductor del concepto "politécnico", presente in absentia en Leipzig 1928 [71-83], director en 1936-37 del Instituto Central de Investigación en Pedagogía del Instituto Superior de Educación Comunista. Tanto Pinkevich como Pistrak fueron "rehabilitados" en 1956. Moisés Solomonovich Epstein (1890-1938), jefe desde 1923 de la Dirección Principal de Educación Social del Comisariado Popular de Educación de la RSFSR, presente in absentia en Leipzig 1928 [50-60], subcomisario Popular de Educación de la RSFSR (1929-1937), fue arrestado el 15 de octubre de 1937, fusilado el 3 de septiembre de 1938 y rehabilitado el 17 de marzo de 1957.

I. Situación del niño proletario

F) Discusión

[1]

ELRICH subraya especialmente los dolores sufridos por un grupo de niños proletarios, los hijos de presos políticos y de víctimas del terror policiaco. En un convoy de 25 niños, organizado por el Socorro Rojo, 13 habían perdido a sus padres en la lucha revolucionaria, y 3 los habían vistos heridos.

No termina la miseria de estos niños cuando sus padres recobran la libertad, pues, entonces, tardan mucho tiempo en encontrar trabajo.

Las familias de los 25 niños citados vivían así: una, carencia de casa; 17, no disponían más que de una habitación por familia; 6, tenían casas de dos habitaciones; sólo una –muy numerosa– ocupaba cinco piezas. Se ha encontrado una familia de 8 personas viviendo en una habitación. Como término medio, en cada habitación se alojan cuatro personas, y, en muchos casos, más. No hay separación de dormitorios entre niños y adultos. Es muy corriente que duerman dos o tres personas en la misma cama. Y, en consecuencia, el tanto por ciento de niños tuberculosos

y raquíticos es muy elevado. Bastantes niños reemplazan a sus padres en la misión de ganar el sustento de la familia.

El orador pide que no se olvide a los niños de proletarios (los mejores) muertos por la causa obrera.

[2]

FRIEDA WINKELMAN insiste en la necesidad de que todos opongamos a las ilusiones extendidas entre los grupos de maestros de espíritu burgués, sobre los beneficios de la asistencia a los niños proletarios, la triste realidad que en cualquier parte presenciamos y que expone respecto a Turingia.

En Turingia, el hecho de que la mujer embarazada trabaje hasta en los últimos meses de gestación ya va en perjuicio del niño antes de nacer. En los informes de la Inspección del Trabajo de este país se lee, que la mujer embarazada, por miedo a perder su plaza, trabaja hasta el último instante. Es tal la abundancia de mano de obra y la miseria, que otras mujeres denuncian a las mujeres en cinta, ante la Inspección del Trabajo, con el fin de ocupar el puesto que dejarán vacante.

Es difícil saber exactamente la extensión que alcanza el trabajo femenino, pues la mayor parte de las mujeres empleadas en la gran industria textil lo hacen en su casa. También se ocupan muchas en la explotación agrícola. Ni unas ni otras reciben asistencia antes ni después del nacimiento del hijo; en lo que tiene su origen el gran porcentaje de niños raquíticos y tuberculosos.

Se ha comprobado que en el trabajo a domicilio colaboran los niños desde 4 años, de donde resulta –aunque lo ocultan los informes–que, en Turingia, los niños dan impresión de embrutecimiento y forman clases enteras los anormales.

Esto confirma lo que decía esta mañana el Dr. Doering, que al mutilar la vida psicológica del niño proletario, es inevitable la parálisis de sus fuerzas intelectuales, y fácil a la burguesía mostrar ventaja en el desarrollo de sus hijos.

Turingia, aparentemente, tiene especial interés en conceder becas para estudios secundarios a los niños proletarios, pero las condiciones en que se les conceden, la limitación que se les impone en todas las posibilidades de educación, ya que estos niños no pueden seguir los cursos con la rapidez que los formados en mejores condiciones, son prueba patente de que a sabiendas se les quiere alejar a segundo término.

Otra prueba de que el Estado burgués no quiere favorecer el desarrollo de las fuerzas del proletariado, es que, respecto a las Aufbauschulen (escuelas secundarias populares que trabajan con el mismo sistema que las primarias), dicen los padres de los alumnos que, para su ruina, se convierten en escuelas del proletariado, que deben reservarse para los hijos de los propietarios rurales.

También tenemos en Turingia escuelas profesionales{1} que, según los maestros burgueses, son una posibilidad de mejora cultural; pero que basta, para apreciar la exactitud de la afirmación, saber que los muchachos dicen que cuando comienzan las clases están agotados, que van directamente, a todo correr, del trabajo a la escuela, que no pueden estudiar más que de noche y sin tomarse antes unos momentos de reposo.

En realidad, la, existencia de estas escuelas no prueba más que el deseo de progreso del proletariado, su ansia por poseer los bienes intelectuales, no sólo con el propósito de colocarse entre la clase burguesa, sino con el de adquirir fuerzas para destruirla.

[4]

FRITZ KOENEKAP (escuela alemana de Sevilla): Para el niño proletario, el factor pedagógico esencial es la "comunidad". Los niños burgueses, mimados por su madre, todo lo encuentran fácil desde que entran en la vida. ¿Conviene al niño esta insuficiente educación? Además, no teniendo la madre tiempo de ocuparse de su hijo, la mejor solución es que éste crezca en una comunidad proletaria.

Nosotros debemos entrar en la Internacional Sindical para luchar contra el capitalismo.

La nueva religión nace por sí misma en la escuela proletaria. Esta nueva religión no se deja formular "científicamente" en el papel, sino que va grabada en el corazón, y se define así: guerra a muerte a la opresión, al clericalismo, a todas las instituciones que impiden a la escuela moderna crecer y llegar a la madurez.

[5]

[6]

PETERS (Bélgica): Después de haber examinado atentamente la comunicación del camarada Epstein sobre la "Situación social y jurídica del niño proletario en la Unión Soviética y en los Estados capitalistas", no puedo asociarme, sin reservas, a las ideas emitidas en este informe. A la afirmación de que "en las condiciones del Estado burgués, no se puede mejorar realmente la situación jurídica y social del niño proletario", no puedo prestarle mi conformidad. ¿Por qué? Porque, para estar de acuerdo con Epstein, tendría que negar la lucha sostenida por el partido socialdemócrata y los resultados que ha producido. En Bélgica, por ejemplo, los esfuerzos de los partidos avanzados han conseguido que se voten leyes sobre el trabajo de los niños y la enseñanza obligatoria, desapareciendo de las fábricas los niños de 8 y 9 años, que en ellas trabajaban antes, para no entrar hasta los 14. Después de una desenfrenada propaganda, se ha logrado suprimir el trabajo nocturno de los niños y comenzar la reglamentación del de la mujer, lo que, de un modo indirecto, mejora las condiciones en que aquél nace.

Obras exclusivas en favor de la infancia, que cito de memoria, son: las colonias, comidas y roperos escolares, la inspección médica, los auxilios a los supernormales, &c.

Otro punto de la comunicación de Epstein, en que veo excesivo exclusivismo, es en el que se refiere a la natalidad y mortalidad infantiles. Es este un problema de gran complejidad, que debería haber presentado más claro, con gran número de comparaciones y estadísticas.

El porvenir del socialismo depende, para nosotros, de la capacidad de sus directores. Así lo hemos comprobado en las organizaciones cooperativas, mutualistas, sindicales y políticas. Y si, en las escuelas, se pudiese formar la conciencia de clase en los niños, seguiríamos creyendo todavía que, por el hecho de tener directores incapaces, las masas no tendrían cohesión ni disciplina, y, por tanto, se verían imposibilitadas por instaurar el régimen proletario. Por esto creemos que, ante todo, nos interesa formar los futuros militantes, fuera de la escuela.

Si bien es cierto que, "en algunos Estados burgueses, las organizaciones revolucionarias de clase de la juventud son perseguidas, y varias de ellas condenadas a vivir al margen de la legalidad", también es cierto que, en otros países, viven a plena luz estas organizaciones.

En lo que sí estamos de completo acuerdo con el informante es en la necesidad de que se respete al niño y se reconozcan sus derechos, en que se impone la lucha para conseguir que mejore la situación del niño proletario. Sólo en los medios diferimos.

Muchos camaradas son partidarios de los medios ilegales, de llevar la lucha a la escuela, mientras que otros creen posible llegar a nuestros fines dentro de la legalidad y actuando sobre las agrupaciones de niños y jóvenes fuera de la escuela.

[7]

SCHRAPPEL (Alemania): Yo quiero llamar la atención sobre un problema olvidado aquí: sobre el problema de los pequeños proletarios que salen de la escuela, conocidos por nosotros en la enseñanza profesional. ***Y es necesario decirlo, el proletariado alemán vende sus hijos, aunque no en la misma medida y abiertamente como en China; se nos prueba esto en los contratos de aprendizaje.***

Otro problema: en las escuelas profesionales tenemos jóvenes obreros bien y mal calificados, que aprenden lo necesario para trabajar en su oficio, es decir, para ser explotados. Pero sólo un débil tanto por ciento pueden ser empleados en su profesión, la racionalización impide al obrero calificado ejercer su oficio, convirtiéndolo en un peón.

Cuanto mayor es la especialización, mayor es la miseria.

En cuanto a los gastos de enseñanza, cuestión aún no tocada, se procede con la más estrecha economía. El Consejo municipal de Dresde, por ejemplo, toma la decisión de conceder subsidios para completar las enseñanzas de taller y teórica, y el Estado no se entera de esta decisión.

Deberíamos examinar, con la mayor atención, la "clericalización" de la enseñanza profesional en la Alemania del Sur.

La juventud debe tener nuestro apoyo en su lucha libertadora, y en el orden del día de nuestra internacional, en la ocasión que se considere oportuna, deberemos incluir el estudio de las cuestiones que afectan a los jóvenes obreros.{2}

[11]

OTTO JENSEN (Universidad popular de Tinz, cerca de Gera, Turingia): Mi predecesor en la tribuna ha expuesto la mayor parte de las ideas que yo quería expresar. No basta clasificar varias observaciones y estudios, mucho menos si están hechos desde diversos puntos de vista y se refieren a fases distintas del capitalismo. Solamente encuadrada en una gran concepción sociológica, puede escribirse la psicología experimental como base.

De ningún modo podemos conceder que exista una psicología de la Juventud ni, por consiguiente, que cada edad tenga su psiquis homogénea. En la actualidad se sabe, mejor que en tiempos pasados, las fases psíquicas por que atraviesa la vida del hombre. Pero esta sucesión psicológica hay que considerarla en relación con la forma social y la clase. Cada sociedad tiene su ritmo de vida característico, que, a su vez, es expresa de un modo heterogéneo en las diferentes clases. Necesitamos llegar, con asiduo trabajo, a la investigación de la psicología que corresponde a la infancia y a la adolescencia al comienzo, en el apogeo y al fin del capitalismo. También deberá diferenciarse esta psicología según el país, la ciudad, el campo, las industrias, etc.

Por ejemplo: el niño del capitalismo naciente en la India actual no puede asimilarse exactamente al europeo de la misma fase capitalista. Este niño entra a una fábrica, dotada de las máquinas más modernas, con el peso de la tradición religiosa. Con el analfabetismo general de niño y adultos, es más difícil la transformación social que en la Inglaterra del capitalismo. A esto se suman los sentimientos de inferioridad, tan difíciles de vencer, que, con relación a los blancos, experimentan los indígenas en los países de opresión colonial.

La situación cultural de origen y los problemas particulares de los niños proletarios del naciente capitalismo asiático, exigen especial estudio. Estas variantes de la psicología social del niño proletario deben servir inmediatamente de norma para no tratar al niño exclusivamente como materia política, sino como sujeto de educación.

Necesitamos la visión general del estado económico y psíquico de los niños proletarios de todo el mundo para colaborar, en las medidas de nuestras fuerzas, como pedagogos, en la formación de los que crecen.

{1} Enseñanza post-escolar (Nota del Editor).
{2} Esta decisión fue tomada, tres días más tarde, por nuestro V Congreso (N. D. R.).
[Pedagogía Proletaria, París 1930, páginas 60-69]

G) Conclusiones de la discusión

I. Respuesta del informante Doering

La ciencia no debe despreciarse, y menos cuando los enemigos del niño proletario buscan en ella argumentos para combatir los esfuerzos que se hacen en su favor.

Se han atacado las tesis, que, precisamente, son de gran utilidad para seleccionar los niños que deben continuar sus estudios. En los viejos exámenes de entrada en las escuelas secundarias, que aún subsisten, triunfaban sin dificultad los niños mimados en la casa. Desde que se emplean los tests, aunque no han desaparecido los exámenes, la situación ha cambiado.

Tampoco hay que engañarse, en lo que he dicho respecto a la religión, pues yo soy enemigo de la instrucción religiosa. No comprendo lo que Oestreich escribe en la Liga de la Reforma Escolar Resuelta. Su pensamiento está tan horrorosamente obscuro, que se necesitarían muchas frases de aclaración para hacer asequibles al lector tales ideas. Se pregunta qué es lo que entiendo por adaptación del niño proletario. No es esto para mí un medio de salvación general, como suponen. Puesto que sabemos, por ejemplo, que el niño proletario desconoce la naturaleza, mi propósito es reintegrarlo a ella, y, algunos días, darle la enseñanza en contacto con las cosas, viéndolas y conociéndolas por experiencia personal. Mis afirmaciones iban en el sentido de la Escuela del Trabajo y la Escuela de la Vida.

Se han hecho indicaciones sobre el estudio del niño proletario, desde el punto de vista de su orientación específica o –debe decirse– política. Yo no he tocado esta cuestión; conozco los trabajos hechos sobre ella por el Dr. Laub. También, en nuestro Instituto, trabajamos sobre periódicos redactados por la juventud, pero aún tenemos poco adelantada nuestra labor. Si Jensen dispone de curricula vitae de niños, tiene una preciosa documentación que nos encantaría utilizar.

¡Ciencia y acción, ninguna es nada sin la otra!

II. Respuesta de la informante Meta Kraus-Fessel

Dos tendencias generales me parece que han seguido al discutir mi informe. La primera se caracteriza por la actitud, respecto al niño proletario, que podríamos llamar "contemplativa", adoptada por los que se encuentran frente al niño. Estos han hablado extensamente del modo de tratarlo en clase.

En la segunda tendencia incluyo a los que hablaban del niño proletario en sí mismo. Estos defendían que la acción autónoma, la actividad, la iniciativa del niño o de sus organizaciones, tienen un valor considerable pedagógica y socialmente.

Yo me coloco entre los segundos, pues el respeto a la personalidad misma del niño proletario, sucio, abandonado, mal desarrollado, me induce a concederle el derecho de intervenir en la reglamentación de su vida, a orientar su situación según quiera. Y éstos

creo que son, en el fondo, los deseos y la intención de todo verdadero pedagogo. Quizás escape al pedagogo, algunas veces, que, como tal, su interés está en impulsar el desarrollo autónomo del niño, hasta cuando éste tiene lugar dentro de las organizaciones de la lucha de clases.

Varias personas de la ciudad, interesadas en la asistencia social, me han rogado que indique aquí lo difícil que les resulta conseguir la colaboración de los maestros para su trabajo acerca del niño proletario. Casi nunca, dicen, conocen los maestros exactamente la situación familiar de sus discípulos. Por esto, un gran número de entre nosotros se colocan ante el niño proletario como observadores, sin ninguna simpatía hacia él.

El movimiento de independencia de las organizaciones proletarias de padres y de jóvenes debe tener nuestro apoyo, si queremos formar en la lucha para la liberación de la clase obrera de la opresión y de las humillaciones.

[Pedagogía Proletaria, París 1930, páginas 69-70]

II. Fin de la Educación

D) Fin de la Educación por Rednas (Bélgica)

TESIS

El estudio de los fines de la educación es uno de los que la I.T.E. debe profundizar más, en razón del papel preponderante que representa nuestra organización en el movimiento de renovación de la escuela y del cual las Jornadas Pedagógicas de Leipzig constituyen la primera manifestación verdaderamente importante. Ese estudio ha sido abordado, tal como debía serlo, desde el punto de vista científico y socio-marxista. Los resultados obtenidos no son despreciables. Nos encaminamos por sucesivas etapas hacia una concepción, mucho más exacta y más precisa, del papel social de la educación. Lo que sabemos ya de eso, condiciona, en gran parte, los medios que la I.T.E. pone en juego para realizar sus aspiraciones pedagógicas y determina igualmente su posición frente al movimiento internacional en favor de las escuelas nuevas.

Estas tesis no tienen otro objeto que el estudio de la posición actual del problema de los fines de la educación. Estimamos indispensable hacer punto antes de llevar más adelante el examen del problema, si queremos guardarnos de toda desviación, de todo error en la orientación que haya de darse a los trabajos ulteriores. Los conocimientos adquiridos hasta el presente determinarán los objetivos precisos hacia los cuales se dirigirán mañana nuestros esfuerzos conjugados.

Predominio de lo social sobre lo individual

El hecho más saliente que la experiencia y trabajos de los socio-psicólogos han puesto en evidencia estos últimos años, es, a nuestro juicio, el predominio de "lo social" sobre "lo individual", es decir, el predominio de la acción que ejercen los factores sociales sobre los seres humanos en el curso de su desarrollo, en comparación con la influencia de los factores puramente individuales. Ese predominio, por mucho tiempo ignorado de los hombres, todavía desconocido por la mayor parte de ellos, podemos firmemente considerarle como científicamente demostrado. El descubrimiento de esa verdad es un hecho capital en la historia del pensamiento humano. La creciente acumulación de los conocimientos en ese dominio permitirá definir los procesos socio-psicológicos, según los cuales los factores económicos de la infraestructura social y los diversos elementos de la superestructura se influencian recíprocamente y actúan sobre la marcha de la historia. ¿Se llegará por ello a utilizar sistemáticamente el medio como agente determinante en el crecimiento y evolución del ser humano? Es probable, y esa probabilidad resalta claramente en los trabajos de la primera conferencia pedológica pansoviética (Moscú, Abril 1927), acerca de la cual no tenemos, desgraciadamente, más que informaciones muy generales.

* * *

En la lucha por la existencia, el hombre ha sido llevado por las necesidades contingentes a ejercer su inteligencia superior en un sentido favorable a su conservación personal y a

la de su especie. "Ha creado de esa manera, y con toda clase de piezas, un medio artificial" que le permite, "si no sustraer su organismo a la acción de medio natural, al menos atenuarlo considerablemente". (P. Lafargue.) "El medio artificial o social está formado desde el período histórico por las instituciones económicas, sociales, políticas y jurídicas; por tradiciones, usos, costumbres, morales; por un sentido común y una opinión pública; por religiones, literaturas, artes, filosofías, ciencias, modos de producción y de cambio, etc., y por los hombres que en él viven." (P. L.)

En resumen, nos movemos simultáneamente en dos mundos que, aunque sólo son diferenciados por la inteligencia, no dejan de ser esencialmente distintos: la naturaleza y la sociedad; somos elementos integrantes de dos medios que se compenetran íntimamente: el medio natural y el medio artificial.

[]

"El ser humano –escribe A. Loisy (Moral humana)– no se realiza más que en la sociedad, por la sociedad y para la sociedad." "Sin embargo, no se podría afirmar que el desenvolvimiento de nuestra personalidad sea debido exclusivamente a ésta. La herencia y los instintos que no son factores sociales, sino puramente biológicos, tienen un papel importantísimo en el desenvolvimiento del individuo. La transformación del hombre desde su origen, la selección natural, hasta la formación de la familia por la atracción sexual, son factores biológicos. El individuo se ha desenvuelto, primero, bajo la influencia preponderante de los factores biológicos y luego es cuando las influencias sociales le han arrastrado. El hombre es un fenómeno de origen bio-social." (Dr. Paulino Blanc.)

E. Durkheim hace prudentemente notar que si se le quitara al hombre todo lo que tiene de la sociedad, descendería al rango de un animal. Según la frase de A. Thierry, "el maniquí social se ha rellenado sobre el cuerpo del mono".

Únicamente por una abstracción del espíritu podemos considerar al hombre en sí, al individuo. Estamos de acuerdo con H. Barbusse en pedir que eso sea claramente definido y firmemente planteado. El gran escritor lo intenta en su Manifiesto a los Intelectuales.

> *"El individuo no es una ficción. Al contrario, es la célula real de la humanidad. No discutimos la importancia central del individuo. Carlos Marx no la ha discutido tampoco, como le reprochan con ligereza los que le conocen mal. Cada uno de nosotros es, por decirlo así, doble: es unidad, es individuo por su bagaje específico, su crisis personal, su posición particular en el eterno drama de la felicidad, del deseo, de la muerte.*
>
> *"Cada uno de nosotros es también parte integrante del todo social, gota de muchedumbre, cifra en la colectividad, y la colectividad en si misma, un organismo. Hay, como decían los antiguos, el hombre interior y el hombre exterior.*

"No se resuelve esta profunda antinomia humana suprimiendo –o más bien aparentando que se suprime– uno de los elementos en pugna, puesto que los dos existen en la verdad práctica. Si se escinden artificialmente el individualismo y el objetivismo social, el primero se desconcierta y el segundo se momifica, y no quedan más que dos de estas abstracciones nebulosas, de que tanto gustan los poetas, esos dictadores de la fantasía."

E. Durkheim se expresa como sigue: "En cada uno de nosotros puede decirse que existen dos seres, que, por ser inseparables, a no ser por abstracción, no dejan de ser distintos. El uno está hecho de todos los estados mentales relacionados únicamente con nosotros mismos y con los acontecimientos de nuestra vida personal. Lo que se podía denominar el ser individual. El otro es un sistema de ideas, de sentimientos, de hábitos que expresan en nosotros, no nuestra personalidad, sino el grupo los grupos de que formamos parte; tales son, por ejemplo, las creencias religiosas, las creencias y prácticas morales, las tradiciones nacionales o profesionales, las opiniones de todas las clases. Su conjunto forma el ser social."

La adaptación al medio social realizada por la educación

Vivir es adaptarse. "La adaptación es la ley soberana de la vida." (R. Jadot.)

La existencia de los seres humanos se encuentra adicionada imperiosamente por su adaptación al medio natural por un lado, al medio social de otro.

La herencia de las tendencias específicas asegura, hasta cierto punto, la adaptación del ser humano al mundo físico, la conservación de los individuos y la continuidad de la especie. Por la herencia se encuentra asegurada la transmisión de los atributos esenciales de la especie. En el hombre, como en las especies animales superiores, ciertas particularidades, sin importancia para la perpetuación de la especie, son transmitidas de generación a generación por simple imitación.

* * *

"En el hombre, las aptitudes de toda clase que supone la vida social son demasiado complejas para poder encarnarse, de algún modo, en nuestros tejidos y materializarse bajo la forma de predisposiciones orgánicas. De donde se deduce que no pueden transmitirse de una generación a otra por la vía hereditaria." (E. Durkheim).

Esa formación se opera de modo complemente deficiente: La constitución en cada uno de nosotros del ser social se realiza bajo la influencia de agentes nuevos.

La acción ejercida sobre el individuo por el conjunto de las influencias, engendrando su adaptación al medio social, eso es precisamente lo que hay que entender por educación.

"Formarse para una generación naciente, es penetrarse poco a poco de la civilización ambiente, y al paso que se opera esta penetración, el hombre se va constituyendo dentro del animal que somos al nacer." (E. D.)

[]

E. Waxweiler, el sabio director del Instituto de Sociología de Bruselas, hace notar que "lo que nos distingue fundamentalmente (en cuanto a la transmisión de nuestras adquisiciones de generación en generación) de las especies animales, es el lenguaje abstracto, la facultad de poder forjar palabras, símbolos verbales".

En las sociedades humanas primitivas, "es necesario que los jóvenes acojan de boca de los viejos la tradición de todo lo que éstos saben, de todo lo que cada uno debe saber... porque es esencial que todos conozcan los usos y las tradiciones del grupo... así se forma el niño primitivo, por la imitación y la tradición". (E. W.)

Si nosotros no estamos todavía así, es porque hemos aprendido a escribir y luego nos hemos cuidado de constituir los archivos. "Había un momento en que cada nueva generación podía añadir nuevos conocimientos a los de las generaciones precedentes, y esa acumulación iba constituyendo la ciencia de la humanidad, cuya marcha no se detendrá jamás. ¡La inmensa economía de las repeticiones y del tiempo estaba hecha en lo sucesivo! De suerte que podemos decir esto: el hijo del hombre civilizado se forma por la imitación, por la instrucción. También el niño tiene el "derecho de recibir el conocimiento de todas las cosas, las más verdaderas, las mejores y las más necesarias para la adaptación a su medio, indispensables para que pueda cumplir la misión que le corresponda en la colectividad". (E. W.)

Volvemos a encontrar el mismo pensamiento en E. Durkheim. "La verdadera educación no comienza hasta que la cultura mental y moral, adquirida por la humanidad, llega a ser demasiado compleja y representa un papel excesivamente importante en la totalidad de la vida común para que se pudiera dejar al acaso de las circunstancias el cuidado de asegurar su transmisión de una generación a la siguiente.

Entonces, los mayores de cada generación sienten la necesidad de intervenir, de efectuar por sí mismos esa transmisión indispensable, por caminos más cortos, haciendo pasar directamente las ideas, los sentimientos, los conocimientos de su conciencia a la conciencia de los jóvenes. En lugar de dejar que éstos se instruyan por sí mismos, espontáneamente, bajo las sugestiones de la vida, se les instruye.

* * *

Las influencias que engendran la adaptación del individuo a la sociedad son de dos clases: Unas que ejercemos nosotros conscientemente, ya sea aisladamente, ya sea en grupo, directa o indirectamente; otras que se ejercen fuera de toda intervención consciente por nuestra parte.

La acción de éstas últimas es siempre la más constante.

Los pedagogos han dado hasta aquí una importancia considerable a la influencia personal de los educadores y han ignorado o desconocido la existencia de ese segundo grupo de factores educativos.

La socio-psicología ha puesto en evidencia este error descubriendo todo "lo que la sociedad introduce o crea en nosotros" (F. Pécaut) poniendo de relieve el predominio de las "influencias mudas" (Ribot) sobre los demás. ***Por su parte, Piaget hace observar que "el desenvolvimiento del niño aparece, se quiera o no y cualquiera que sea la idea que se tenga de la sociedad, como una socialización progresiva.***

"Ese problema está lejos de haberse resuelto. No se ha hecho más que rozarlo. Hay en él todo un dominio que explorar, toda una serie de problemas científicos que profundizar, que resolver."

Estas investigaciones tendrán por resultado cierto, por consecuencia inevitable una incorporación progresiva de las influencias inmediatas al grupo de las que ejercemos a sabiendas, una ampliación continua del campo de las influencias mediatas a costa de las demás, una regresión gradual de las acciones inconscientes y su sumisión a la razón.

No se puede intentar el sustraer al individuo a la acción tan potente y tan formadora del medio social que le rodea. Muy al contrario. Pero se puede examinar desde ahora la posibilidad de inspeccionarla, de dirigirla, reforzarla en caso necesario, por un conocimiento cada vez mayor y más preciso de los procesos socio-psicológicos por los cuales se llega a la constitución de la conciencia social en el ser humano.

Fácilmente se imagina qué elementos útiles pueden aportar los trabajos de ***los grandes psicólogos*** y reflexólogos (como los Bechterer, los Paolor, los Decroly, &c.). Porque no puede lograrse en educación más que cuando los hábitos que supone la vida social y los conocimientos que exige la sociedad estén íntimamente unidos a esas tendencias innatas y se injerten en los instintos primarios.

Los progresos de la pedagogía resultarán, sobre todo, de los que realicen la sociología y la psicología (reflexología) asociadas.

Realizados esos progresos, la educación revestirá una importancia que difícilmente podemos suponer.

La escuela está llamada a tomar un vuelo no menos grande, porque es incontestable que le ha sido devuelta una gran parte de la acción educativa.

Las influencias, llamadas mediatas, y llamadas así porque se ejercen por nuestro intermedio, son de tres clases, según que se trate de la acción ejercida:

1. por las generaciones adultas sobre las jóvenes generaciones;

2. por los individuos sobre sí mismos (educación personal, autodidaxia, &c.);

3. por las generaciones adultas sobre las generaciones adultas (propaganda política y religiosa, discusión filosófica y científica, controversias de toda naturaleza), &c.

Dada la influencia determinada de la primera educación sobre la formación del individuo, es lógico que toda nuestra vigilancia se lleve sobre la acción ejercida o a ejercer por los adultos sobre los jóvenes.

También, llevando más a fondo nuestro análisis, determinaremos, groso modo, tres series de agentes, considerando bajo la primera: la familia, la escuela, los grupos sociales extrafamiliares y extraescolares.

Examinados en el seno de una sociedad dada, esos agentes, esos medios son cada vez más diversos en razón misma de la multiplicidad de las clases que se afronten. Las educaciones particulares que de ellas se derivan son, pues, igualmente diversas y diferentes.

La Educación, instrumento del poder político

Sin embargo, la misma resistencia de una sociedad está estrechamente ligada al mantenimiento de una cierta unidad entre las diversas clases que la componen; esa base común, religiosa o simplemente moral, constituye la expresión ideológica de tal o cual sistema económico y social. Se confía al educador el crear en cada uno de sus miembros un conjunto de ideas y de sentimientos, una complejidad de hábitos de todas clases comunes a todos. Esa es, en realidad, su función.

Se restringe considerablemente el sentido del término educación, no considerándolo como “la socialización metódica de las jóvenes generaciones” según la define E. Durkheim.

Ello lleva consigo que esa “educación” está siempre de acuerdo con el ideal social de las clases dirigentes; no nos sorprende de ningún modo que eso sea así.

Toda la historia de la educación está ahí; lo que prueba que esta última no es, en fin de cuentas, más que uno de los medios que tiene el poder público para mantener su autoridad y defender su propia existencia.

El Estado, en razón de su función, que consiste en “la conservación, la consolidación y el desenvolvimiento de la sociedad de la cual es la expresión soberana” (N. Boukkarine), el Estado ha tenido necesariamente que irse ocupando cada vez más de la “educación”, vista la complejidad creciente de la vida social y la necesidad de proveer a la organización económica de trabajadores instruidos y especializados.

En nuestros días, se organiza la Escuela como un servicio público. La instrucción es obligatoria. Los maestros quedan convertidos en funcionarios públicos. Se impone un programa común a todos los alumnos.

“La escuela primaria obligatoria, escribe F. Delaisi, ha enseñado a todas los futuros ciudadanos la geografía del “suelo sagrado” y sus límites fijados por la naturaleza y la historia; les ha descrito

los esfuerzos que hicieron sus antepasados para cultivarlo, defenderlo y engrandecerlo; les ha demostrado que una larga serie de ascendientes les ha dado a todos una misma sangre, la misma lengua, las mismas aptitudes y la misma cultura. Hasta a aquellos que no tienen ningún patrimonio material, les atribuye un patrimonio moral tanto más preciso cuanto que es todo él ideal y se identifica con la conciencia de cada ciudadano... Hay ahí un verdadero sentimiento místico que lleva al individuo a los más grandes sacrificios en favor de fines superiores. Y ese sentimiento es mucho más poderoso en las multitudes que la consideración de los intereses puramente materiales. En estos, se puede transigir; un ideal, no se discute."

La influencia del Estado sobre el espíritu de la Escuela actual es "en este punto tan considerable, que no es exagerado decir que la Escuela es un microcosmos capitalista" (R. Jadot).

"Que se la considere ya como institución, ya como personal activo, la escuela tiene determinismos que actúan más allá del radio de acción de los educadores. Es el medio, el medio económico, político social, lo que determina también a los hombres que le prestan su concurso." (B. Bouché.)

Renovación pedagógica y renovación social

"Cada sociedad tiene, pues, la escuela que corresponde a los intereses de la parte dirigente. En cada sociedad, la clase dirigente, la clase que está en el poder, es la que se sirve de la Escuela para trasmitir de la manera más eficaz a la joven generación sus pensamientos, su filosofía." (Extracto de la ponencia de la Sección del Ródano.)

Digamos, en una palabra, que "cada Sociedad tiene su Escuela adecuada".

Lo que escribíamos en el nº 10 de la revista de la Centrale nacionale du Personnel enseignant socialiste de Belgique a propósito del Congreso de Locarno (congreso de escuelas nuevas), puede ser fielmente repetido aquí: "Según el escritor Granjonan, "hay por el mundo, en este momento, una investigación intensa de métodos nuevos de pedagogía, pero sucede como con esas plantas que crecen en los invernaderos y en macetas pequeñas: mueren al aire libre, mueren faltas de raíces capaces de penetrar en la tierra, mueren en cuanto se trasplantan a la sociedad real y dura." En efecto, es verdad que "lo que necesita la Escuela es el impulso de la masa", como "lo que necesita la masa, es el impulso de vida que da el niño". (Angelo Patri.)

En los países conmovidos, a raíz de la guerra, por profundos trastornos sociales, es donde se han intentado las experiencias más notables, aunque a veces muy extremistas, renovadoras de la educación.

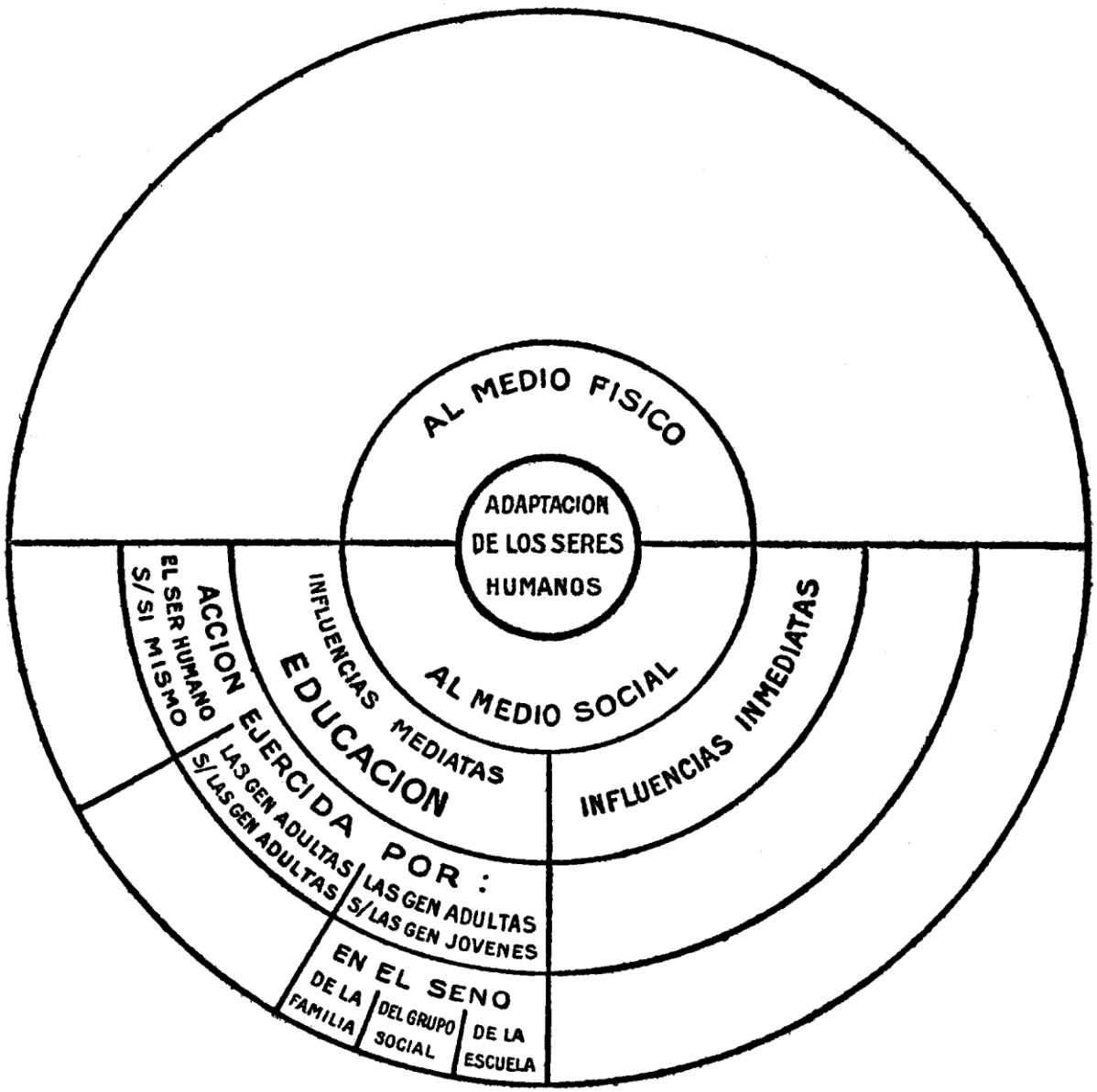
"Ese fenómeno, del cual es fácil seguir paso a paso la génesis y el desarrollo, ¿no aboga elocuentemente en favor de la tesis que sostiene la conexión entre el problema escolar y las cuestiones políticas y sociales que siempre ha defendido I.T.E.? Alemania, Austria, Rusia han orientado un cierto número de escuelas populares por unos derroteros que, mirado solamente desde el punto de vista pedagógico, son netamente revolucionarios por lo que se separan de los que se seguían ordinariamente. Hamburgo, Viena, Moscú son, en la hora actual, centros vivos de experimentación pedagógica.

* * *

Y porque tenemos la convicción de que “la escuela sufre inevitablemente las tendencias dominantes de su época”, asociamos íntimamente nuestra acción pedagógica a nuestra acción social.

Para nosotros, una renovación profunda de la escuela implica una renovación previa y no menos profunda de la sociedad.

Lugar de la Escuela en la Educación
esquema



N. B. En el gráfico arriba expuesto gen significa generaciones.

[Pedagogía Proletaria, París 1930, páginas 108-116]

II. Fin de la Educación

E) Fin de la Educación por Redgrove (Inglaterra)

TESIS

1.º ¿Qué es la educación?

Saber cuál es el fin de la educación está íntimamente ligado a esta otra cuestión más fundamental: "¿Qué es la educación?" Indudablemente, son dos cuestiones distintas; pero nuestra respuesta a la primera depende necesariamente de la que demos a la segunda.

Al hacer la pregunta: "¿Qué es la educación?" entiendo que lo que se pide es una descripción, en términos tan generales como sea posible, del proceso educativo. Acerca de la naturaleza de ese proceso existe una gran controversia, que alcanzó su máxima importancia en otros tiempos. ¿Es un proceso que consiste en introducir algo en el espíritu del educando o, por el contrario, en sacar algo de él? Los defensores de la segunda opinión han señalado la etimología de la palabra "educación" en apoyo de la exactitud de su criterio. Pero yo estimo que es un argumento muy débil, porque el sentido de las palabras está determinado por el uso y sujeto a la evolución, como todo, en el mundo.

2.º El "surmenage" de la memoria y el sistema de exámenes

Aunque sólo fuera como reacción contra la teoría y la práctica de la educación memorista, la rebeldía de los que consideraron la educación esencialmente como un proceso destinado a despertar y poner en juego las facultades latentes del espíritu, tenía, sin duda alguna, un carácter saludable. En teoría –si no en la práctica– han ganado la batalla. Ni uno solo de los educadores eminentes sería hoy el paladín del viejo sistema de "surmenage" de la memoria. Digo "en teoría" porque, dado el sistema de los exámenes, el gran valor que se concede al éxito en ellos, y el hecho de que la mayoría de los exámenes sean principalmente pruebas de memoria, el abuso de ésta continúa siempre en práctica.

Verdaderamente, el que considere el proceso pedagógico tal como se presenta en las escuelas secundarias de la Gran Bretaña, llega a formular una respuesta muy sencilla a la cuestión de saber cuál es el fin de la educación: ejercitar la memoria y amueblar el espíritu de conocimientos de especies determinadas, de tal suerte que el alumno pueda aprobar el examen de ingreso en la Universidad de Londres.

Sin embargo, yo estimo que ha de reconocerse que ese no es el verdadero fin de la educación, y nosotros debemos evitar esos errores del proceso pedagógico si queremos llegar a una verdadera comprensión de su naturaleza.

3.º La educación como interacción dirigida del espíritu y de la experiencia
Parece que no se puede estar completamente conforme con ninguna de las dos fórmulas: "introducir el conocimiento en el espíritu del educando", "despertar las facultades latentes del

espíritu". Esas fórmulas representan puntos de vista extremos; una síntesis de ambos es, en efecto, indispensable para describir exactamente ese proceso.

Hay una interacción constante entre el espíritu del educando y los hechos que se le presentan, y después de esa interacción es cuando las facultades latentes del espíritu se ponen en juego y el espíritu se enriquece de conocimientos. En cierto modo, puede decirse que hay ahí una descripción de la misma vida, que consiste esencialmente en la interacción del espíritu y de sus experiencias. Y, evidentemente, para tomar las palabras en un sentido menos amplio, toda vida puede describirse como una especie de proceso pedagógico. Como se dice vulgarmente, no cesamos nunca de aprender; y además se nos dice que la Vida es la mejor educadora. No obstante, el rasgo característico de la educación, en el sentido estricto de la palabra, es la dirección. Esta es la labor singular del educador. Todo niño va hacia nuevas necesidades; pero si fuera preciso que recorriera el mismo camino que ha recorrido la especie, no sería posible el progreso ni el desarrollo del conocimiento o del dominio del hombre sobre las fuerzas naturales. La tarea del educador consiste en presentar al espíritu de sus alumnos hechos tales, y presentados en forma tal, que el proceso pedagógico de la Vida se acelere de manera que, en el curso de una estancia relativamente breve en la escuela, puedan llegar al estado de civilización alcanzado por la especie durante su existencia milenaria.

4.º La creación de valor

¿Con qué fin? Me mantengo firmemente en el punto de vista de que el único fin legítimo de toda actividad humana, es la creación de valor, y, si el término "legítimo" no es suficientemente explícito, se me permitirá decir "el único fin que a la humanidad, en general, le es permitido tolerar". En opinión mía, es un hecho que el fin de todas las actividades es: ora la creación de valor, ora la transferencia de valor, aunque, entiéndase bien, aquellos que están en disposición de alcanzarlo pueden no reconocer claramente tal fin y que toda clase de ideas falsas pueden prevalecer sobre la definición del valor. (La crítica de la guerra, por Kojiro Sugimori, en los Principios del Imperio moral, Londres, 1917, página 86).

Al intentar responder de una manera satisfactoria a la cuestión de saber cuál es el fin de la educación, es imposible evitar ciertas cuestiones metafísicas. Sin embargo, creo que sería prudente, al tratar esta cuestión, hacer el mínimum de suposiciones.

5.º ¿Qué es el valor?

El mundo, tal como lo conocemos, es un mundo de experiencias y de espíritus que recogen experiencias. Toda experiencia va acompañada de una tonalidad hedónica, es decir, que es más o menos agradable o inversamente, y precisamente el espíritu valora su experiencia en relación con esa tonalidad. ***Por consiguiente, podemos identificar los términos "valor" y "placer"; pero el término "felicidad" es preferible por razón de su mayor comprensión***. Esta razón es importante porque las experiencias no son unidades aisladas; forman un tejido continuo para la vida de un individuo en su conjunto, y también para otros conjuntos diferentes; y la experiencia común nos enseña que, en un conjunto cuya tonalidad general es agradable, la tonalidad hedónica de uno o dos elementos puede ser desagradable. El factor tiempo es también digno de tenerse en cuenta y, a mi parecer, es correcto el calificar de agradable la tonalidad de un

grupo que consta de dos elementos, uno agradable y otro desagradable, en igual grado, si la duración del primer elemento es superior a la del segunda.

6.º La aspiración a la felicidad

La humanidad busca la felicidad. No creo que nadie lo discuta. Todos los sistemas de moral, todos los sistemas de filosofía política, que después de todo no son más que ensayos para aplicar la moral a la humanidad organizada dentro de los límites de los Estados, están obligados a admitir, en último análisis, que la felicidad es el fin del hombre. Luego, una vida feliz es una vida que consiste en grupos de experiencias agradables, que, a su vez, esas experiencias o son el resultado de la satisfacción de instintos primitivos (hambre, sed, sexualidad) o del instinto no menos primitivo que nos hace buscar la camaradería de los demás, asistir a los desgraciados y alegrarnos de los placeres de otro, ya se trate de experiencias recogidas en la creación artística o en el descubrimiento y en la invención científicas, en la alegría de los placeres delicados como la música o en la maestría de los misterios complicados de las matemáticas o de cualquier otra de las mil maneras posibles. ***Las personalidades y los gustos difieren, pero todos los hombres buscan el modo de satisfacer sus deseos***. **Y al mismo tiempo que la humanidad progresa, puede enriquecerse la vida del hombre llegando al conocimiento de formas nuevas de placer y más delicadas (este último término es preferible a la palabra corriente "más elevadas" que implica una idea de superioridad moral absolutamente injustificada).**

7.º El Estado y el individuo

No soy, de ninguna manera, partidario de la opinión (a veces calificada, por error, de socialista) que consiste en considerar al Estado corno una entidad, con un valor propio por encima del valor de los individuos que lo componen. El Estado es simplemente una colectividad organizada de individuos y el Estado feliz es el que está integrado por individuos felices. Por otro lado, no tengo tampoco simpatía por la opinión individualista que parece confundir la transferencia de valor y su creación. El que crea valor, presta servicio a la humanidad toda. Aunque el valor tenga un carácter tan limitado que no exista más que para su creador, quedará siempre el hecho cierto de haberse enriquecido el mundo, por lo menos con la felicidad de un individuo. Pero el que se dedica a transferir el valor de otro a sí, aumentando su propia felicidad por la disminución de la felicidad de otro, no hace nada por el enriquecimiento del mundo.

8.º La felicidad como fin de la educación

Por desgracia, son los designios de los individualistas los que parecen dominar en el mundo actual. El hombre ha ido demasiado lejos. La ciencia y el arte conspiran para ofrecer al hombre civilizado una multitud de goces nuevos, desconocidos de sus antepasados. Y, no obstante, encontramos por todas partes la miseria de las masas de hombres, de mujeres y de niños (¿Y por qué precisamente en la clase de los productores de todos los manantiales del goce?) que se ven privados hasta de los medios de satisfacer convenientemente sus instintos primitivos, lo que se llama comúnmente las necesidades de la vida. ***Si la humanidad llegara a estar realmente organizada en orden a la felicidad, los recursos de la ciencia moderna son***

tales, que, en el intervalo de unos cuantos años, se podría muy bien realizar una situación mucho más paradisiaca que la soñada por los anteriores de las antiguas utopías.

Ciertamente, el fin de la educación es ayudar a ésa realización. Mejor dicho, el fin de la educación es preparar al educando para una vida de felicidad; de felicidad para sí mismo y para el resto de la humanidad en la medida en que su acción personal alcance a la humanidad.

9.º El doble carácter del fin de la educación

Al pretender definir con mayor precisión el fin de la educación, se debe retener cuidadosamente en el espíritu su doble carácter. La educación de tipo puramente cultural tiende a considerar al niño simplemente como un individuo, como si existiera y debiera continuar existiendo toda la vida y como si la felicidad del individuo no dependiera en modo alguno de la acción de los demás individuos. En cambio, la educación de tipo puramente profesional tiende a olvidar que el niño es y seguirá siendo un individuo, y a tratarle únicamente como un servidor del Estado o (lo que es peor) de la clase particular del Estado que posee e interviene los medios de producción, de distribución y de cambio.

Bien mirado, se encuentran ciertos conocimientos cuya adquisición tiene a la vez un valor individual y social. A decir verdad, esto es más o menos cierto para todos los conocimientos. Pongo por ejemplo, la fisiología. A mi parecer, ni un solo niño debería dejar la escuela sin tener, por lo menos, un conocimiento elemental de esa disciplina. Tiene un valor para el individuo desde el punto de vista de la dirección que él ejerce respecto a la satisfacción de los instintos de hambre, de sed y de sexualidad, y a la prevención de las enfermedades. Pero tiene también, ciertamente, un valor social, porque la persona que cae enferma por ignorancia, constituye un peligro para todos los que la tratan. Desgraciadamente, por razón de la arraigada creencia en la naturaleza esencialmente mala del instinto sexual, hay en la Gran Bretaña una fuerte oposición a incluir la fisiología sexual en los programas escolares. En esta materia, como en otras muchas, es interesante notar que las escuelas rusas han dado un buen ejemplo al mundo pedagógico.

Además, para poner otro ejemplo, el obrero que produce objetos fabricados no está destinado únicamente a contribuir al placer de otro, sino que, siendo agradables las condiciones de trabajo, encuentra placer él mismo en el ejercicio de su oficio.

Sin embargo, aun cuando es verdad que muchas disciplinas incluidas o que deberían estar incluidas en los programas, llenan una doble finalidad, yo estimo muy importante el subrayar el hecho de que la educación debe ser doble en su fin y que un plan adecuado debe prever para todo alumno, a la vez, la educación cultural la educación profesional.

10. La educación cultural

Yo entiendo por educación cultural la que tiende a proporcionar al alumno el máximum de posibilidades de placer. El hombre que no sabe leer o que, sabiendo leer, no tiene gusto literario, se halla privado de uno de los más abundantes manantiales de placer que la civilización ha proporcionado a la humanidad. La literatura tiene carta de naturaleza en la escuela. Pero, por

desgracia, las demás artes están totalmente sacrificadas. Figuran en los programas con tales limitaciones, que no son más que otras tantas disciplinas cuya técnica deben adquirir los niños. Enseñamos a los niños a dibujar; enseñamos a algunos a tocar el piano u otros instrumentos de música. No tengo nada que decir en contra, y soy por completo partidario de ello, si los niños demuestran aptitudes para esa técnica. Pero lo mismo que enseñamos, o deberíamos enseñar a los niños, a comprender la literatura y a gozar de ella, deberíamos también formarlos para la comprensión y el goce de la pintura, de la escultura, de la música y del teatro. No se nos ocurre consagrar los cursos completos de literatura a enseñar a escribir, y, sin embargo, eso es lo que hacemos con las demás artes, excepto el caso en que las dejamos completamente ignoradas como en la mayor parte de las escuelas inglesas de la actualidad.

¿Qué disciplinas deben estar exactamente comprendidas en la sección cultural de la educación de un niño? Eso es lo que hay que decidir, en cierto modo, según las aptitudes del propio niño. Como ya he dicho, las personalidades difieren, ya que lo que para un espíritu es causa de placer, puede ser para otro de fastidio o de algo peor. Yo no digo que la educación no deba tender a formar en el niño el gusto para toda disciplina cultural. Al contrarío, su fin debe ser crear gustos tan numerosos y variados como sea posible. Pero la realidad nos dice que no es siempre posible, ni quizás deseable, el crear un gusto determinado en un espíritu determinado, y el fin de la educación será mal servido, si se trata de violentar la inclinación particular del niño. Hay algunos niños que se van a las matemáticas como el pato al agua; otros tienen horror a esas disciplinas. Para aquellos que les seducen, las matemáticas tienen un gran valor cultural y constituyen un motivo de placer para toda su vida. Otros espíritus encuentran su placer en el estudio de los misterios de la Naturaleza, revelados por las diferentes ciencias naturales, mientras que, para los que tienen aptitud, la adquisición de una lengua extranjera es la llave de una nueva literatura que les abre nuevos horizontes de placer.

Trazar así la lista de las disciplinas que tienen un valor cultural sería volver a trazar la lista de todas las disciplinas comprendidas o susceptibles de estar comprendidas en los programas, porque no es en sí la disciplina, sino el gusto del alumno y el fin por el cual se enseña esa disciplina lo que determina si tiene un valor cultural o no. Y ese fin es hacer accesible al niño una fuente de placer, de suerte que su vida pueda enriquecerse.

11. La educación profesional

a) La formación del trabajador. El elemento profesional de la educación tiende a hacer del alumno un miembro útil de la comunidad a que ha de pertenecer. Su fin es la felicidad de la comunidad, y sólo indirectamente la felicidad del individuo en la parte que es miembro de la comunidad.

Ese elemento, como tal, implica dos subdivisiones igualmente importantes.

Por una parte hay que aspirar a hacer del alumno un trabajador capaz, un creador de valor para el bienestar general. Por otra parte, se debe procurar hacer de él un ciudadano útil. Porque tales son las dos profesiones, si puedo emplear esa palabra, que el niño estará llamado a abrazar a su salida de la escuela. No tengo nada que decir acerca de la educación de los niños destinados a una vida de bienestar inútil, debido al hecho de pertenecer sus padres a la clase poseedora

creada por el régimen capitalista, porque creo que la existencia ulterior de una clase parásita no debe ser tolerada por la humanidad en general, y cesará de serlo a medida que la educación vaya realizando su fin.

La necesidad de trabajadores capaces está reconocida en el régimen capitalista y, por consecuencia, la escuela técnica moderna (me refiero particularmente a la Gran Bretaña, pero pienso que mis observaciones son ciertas para todos los países industriales) está muy adelantada, dentro de sus límites especiales, con relación a la generalidad de los otros tipos escolares. Realmente, la escuela técnica actual realiza su misión peculiar con eficacia. Tampoco tengo necesidad de insistir sobre esta parte de mi tema, exento de subrayar que, si hoy se mira la educación técnica como un elemento especializado, reservado a ciertas clases de alumnos, o más bien, a individuos escogidos, la educación técnica en el más amplio sentido, es decir, coma formación en la técnica de un arte o de un oficio útil, debe llegar a ser universal, por poco que se quiera que la educación realice su fin. A mi parecer, todo niño debería, conforme a su aptitud particular, aprender así un arte o un oficio; debería aprenderlo a fondo; conociendo los principios científicos que sirven de base a la práctica. ***En una palabra, ser maestro en él – llegar a ser un trabajador calificado y productivo, poniendo en su trabajo alegría y entusiasmo, y no simplemente para ganarse la vida, sino para servir a los demás y enriquecer el mundo con los productos de sus manos.***

b) La formación del ciudadano. Respecto a la subdivisión de la educación profesional que aspira a hacer buenos ciudadanos y que se podría denominar "educación social", la situación actual es completamente diferente de la que reina en el campo de la educación técnica. La educación social exige que el niño conozca la evolución de la sociedad moderna y de sus clases sociales, que comprenda la función extraordinariamente importante que desempeñan, en esa materia, los factores económicos, y que esté en condiciones de considerar cómo es realmente la sociedad en que se encuentra. Una educación de este género tendría por resultado inevitable hacer de cada niño obrero, con inteligencia normal, un socialista, es decir, un hombre consciente de su situación de clase. Ningún Estado capitalista, por consiguiente, puede tolerarla, puesto que los Estados, no siendo capitalistas más que por la usurpación del poder en su seno por parte de una minoría, no pueden seguir así si no es en virtud de la ignorancia de la generalidad de las masas en materia de ciencia social y económica.

En la Gran Bretaña, la Economía política y la sociología, fuera de los cursos de la Universidad, excepcionalmente figuran en los programas escolares, y lo que se da por Historia es, de ordinario, un montón de acontecimientos pretéritos, pintados con colores adecuados para crear en el niño el gusto del militarismo, para hacer que se identifique con la nación de la que tiene la dicha de ser miembro, que sobrestime la importancia de esa nación (chauvinismo) y que acepte el régimen capitalista no sólo como un hecho normal e inevitable, sino, sobre todo, como deseable.

La única educación accesible a los trabajadores en materia de enseñanza verdadera de la historia, de la sociología y de la economía política, es la educación que se dan a sí mismos, aparte del Estado y de sus escuelas, por intermedio del Consejo Nacional de las Universidades del Trabajo.

Observaciones análogas, acerca del carácter de la enseñanza de la historia y de la negligencia que se observa en orden a las ciencias sociales, convendrían, creo yo, a las escuelas de los demás países, aunque menos acentuadas en Alemania y, desde luego, exceptuando a Rusia.

Aunque el orden social establecido sea opuesto a esa reivindicación, es preciso reivindicar la inscripción, en los programas, de una historia objetiva, así como de las ciencias sociales y económicas, y es preciso también subrayar el hecho de que, en tanto subsistan las clases, uno de los fines de la educación debe ser el crear la conciencia de clase, vista la importancia que eso tiene para el bienestar del individuo y, a la vez, para el de su clase.

12. La enseñanza de la organización

La enseñanza de la organización pertenece al campo de la educación social. Yo concedo a aquélla la mayor importancia. El educando, a su salida de la escuela, se encontrará con que es miembro de una organización, sea el Estado, sea cualquier obra de comunidad en la que le haya colocado su nacimiento; y esa naturaleza no solamente le da ciertos derechos, sino que supone, por su parte, el cumplimiento de ciertos deberes. Además, es casi seguro que llegará voluntariamente a ser miembro de una o varias organizaciones, y la tendencia de la evolución social señala la importancia creciente de las organizaciones de ese género, el hecho de ser el mejor medio para que el individuo encauce muchos de sus deseos y de sus tendencias activas.

La cuestión de la técnica de la organización parece poco comprendida. Se hacen pocos esfuerzos por formar en ella a los niños. Los juegos organizados que ocupan un lugar importante en la educación secundaria inglesa, y la vida de diversos clubs y diversas sociedades en relación con las escuelas, hacen algo en este sentido que yo estimo indispensable. Pero, en general, parece admitirse la idea –evidentemente absurda con sólo formularla– de que la técnica de la organización es instintiva en el hombre. En Rusia, por el contrario, se concede gran atención a esta importante materia, y se enseña a los escolares los elementos de la organización sindical al mismo tiempo que ellos se organizan sobre bases análogas a las de un sindicato. Esto me parece muy recomendable, pues para el escolar proletario, desde el punto de vista de su bienestar, como desde el punto, de vista del bienestar de su clase, es tan importante aprender a ser un buen sindicalista como aprender a ser un buen trabajador.

Por encima de la cuestión técnica, la organización exige, además, un cierto espíritu, una actitud intelectual, o, si se prefiere, una psicología. Exige que el individuo esté pronto, en caso necesario, a sacrificar un bien personal reducido por un bien colectivo mayor.

Podrá decirse que toda enseñanza moral tiende a hacer a los hombres aptos para vivir en las comunidades organizadas. Por desgracia, el capitalismo forja una moralidad de esclavos; el término “moralidad” se ha envilecido de tal modo en el uso corriente, que sería necesario desterrarlo, si se pudiera, del vocabulario pedagógico y reemplazarlo por “organizabilidad”. Es esencial, si la educación ha de realizar su fin, que todo niño llegue a ser apto para la organización, es decir, capaz de pertenecer a una comunidad organizada para la felicidad.

13. La educación física

Por último, debo subrayar el hecho de que la educación ha de referirse tanto al cuerpo como al espíritu. Verdaderamente, va implícito en mis palabras anteriores, pues para llegar a ser buen obrero, es necesario un entrenamiento físico tanto como mental. Sin embargo, la educación debe tender especialmente a hacer seres sanos, porque la salud por sí sola permite sacar el mejor partido de la vida y hacerse más útil a los demás. Luego los deportes sanos y alegres, el ejercicio físico y la higiene deben tener un lugar importante en todo plan pedagógico.

En una palabra, el fin de la educación es, por consiguiente, la Felicidad: para el alumno, como niño y como futuro adulto; y para todos aquellos a quienes alcanzará su conducta a lo largo de la vida. Y ese fin será alcanzado cuando el proceso pedagógico se destine a hacer de los hijos de los trabajadores, hombre sanos, cultos, conscientes, sabiendo organizarse y productivos.

[Pedagogía Proletaria, París 1930, páginas 117-125]

III. La organización del sistema escolar

A) La organización de la enseñanza alemana por Edith Hommes (Hamburgo)

INFORME

Actualmente hay, en todos los países capitalistas, un número considerable de pedagogos que, principalmente bajo la influencia de la experiencia de la guerra y de la postguerra, no se obstinan ya en desconocer que en toda sociedad fundada en la oposición de clases, la escuela y el conjunto de la enseñanza llevan en sí también un carácter de clase.

Les consta cómo, de una parte, hay una pequeña minoría que goza de una abundancia inaudita, y cómo, de otra, los trabajadores intelectuales y manuales están condenados a una miseria sin esperanza desde el punto de vista económico y cultural; también les consta cómo, en el Estado, la minoría ejerce una hegemonía ilimitada, mientras que la masa no puede ni hacer sentir su influencia.

Esa observación producía, desde mucho antes de la guerra, cierto descontento e inquietud en el mundo pedagógico. Sin cesar se planteaba la cuestión: "¿La escuela y la educación pueden contribuir a evitar los prejuicios sociales? ¿Están en condiciones de formar hombres nuevos, capaces de preparar o de realizar un nuevo orden social y la liberación de las clases oprimidas? ¿Cómo ha de perfeccionarse o transformarse la escuela en orden a esos fines?"

Pero estos pedagogos eran poco numerosos, muy poco numerosos los que tenían conciencia de que un nuevo orden social destinado a suprimir la división de los hombres en clases, en explotadores y en oprimidos, exigía una transformación tan radical de todos los elementos materiales y espirituales de la vida social actual, que la escuela no podría realizar tal revolución y que, por el contrario, no se podría esperar un cambio radical en la escuela sin la previa liberación de la clase trabajadora desde el punto de vista económico y político.

Ahora bien, no hay que olvidar que aún hoy, en todos los países, el número de los pedagogos que han llegado a convencerse de esta verdad sigue siendo muy inferior al de aquellos que están esperando ver una renovación escolar como resultado de deliberaciones, conferencias y reivindicaciones de los especialistas de la pedagogía.

Además, no es superfluo mostrar, tomando como ejemplo el desarrollo de la organización escolar de un país capitalista, cómo son las transformaciones o los ensayos de cambio operados en la estructura de la vida social y económica, los que reflejan en las tentativas, en los esfuerzos, en los resultados que se comprueban en materia de modificaciones de la enseñanza. Precisamente Alemania puede considerarse como un caso típico y ofrece, a no dudarlo, puntos de comparación con los demás Estados capitalistas. Es que la organización de la enseñanza actual alemana ha nacido de un período histórico que comprende: el florecimiento del capitalismo industrial (hasta 1924); la caída del militarismo íntimamente ligado al capitalismo (1918); un ensayo de revolución social (1918-1919) y una reacción en el dominio político, social y cultural.

Este examen se reducirá, conforme al tema propuesto, a estudiar las formas de organización, pero no es necesario decir que la forma corresponde a los fines que se persiguen en el programa y que, allí donde se manifiestan nuevas formas de organización, procuran adaptarse a las fuerzas que tienden a transformar el programa.

Antes de la guerra: incoherencia en la organización

La organización de la enseñanza pública antes de la guerra ofrecía una diversidad y una mezcolanza inauditas.

El Imperio alemán existía desde 1871 y ostentaba pomposamente a los ojos del mundo su pretendida unidad; pero en materia de enseñanza no se encontraba más que una sola reglamentación unificada: el servicio militar se imponía a la gran masa de los soldados con una duración de dos a tres años, en tanto que los miembros de las clases poseedoras lo reducían a un año, y para poder gozar de esta ventaja concedida a los "voluntarios de un año", era preciso presentar un diploma que se obtenía después de haber asistido con aprovechamiento a una escuela secundaria; ese diploma era objeto, en todos los Estados alemanes, de una reglamentación unificada, y para ocuparse de él había hasta una "Comisión Escolar Nacional". Para todo lo demás, los 26 Estados federales eran autónomos en materia de legislación escolar, ya se tratara de grandes Estados, de Estados medianos o de pequeños principados con sus soberanos casi absolutos. Los tipos escolares de los diferentes Estados eran apenas comparables. Ni administración semejante, ni categorías de escuelas semejantes, ni programas semejantes, ni formación semejante para los maestros.

La mayor diversidad reinaba ya en materia de obligatoriedad de la enseñanza; aun dentro del Estado prusiano no se había llegado a un acuerdo sobre este punto. Lo mismo sucedía con la inspección, con la selección de materias, con la extensión de la enseñanza y con los reglamentos escolares. Naturalmente, la situación de la campiña difería extraordinariamente de la situación de la ciudad, y se encontraban escuelas de una sola clase y otras completamente rudimentarias, al lado de escuelas primarias de seis u ocho clases.

En la enseñanza secundaria no había más unidad. Los diferentes tipos de escuelas secundarias –gimnasios, gimnasios reales, escuelas reales superiores, escuelas reales– tenían todas el mismo fin, a saber, el examen de aptitud; pero su valor difería al mismo tiempo que las posibilidades que cada una ofrecía a los alumnos.

La enseñanza post-escolar y la profesional apenas estaban desarrolladas y en ninguna parte reguladas por leyes. En cambio había superabundancia de escuelas privadas de todas clases.

El proletariado reivindica la unificación de la escuela

¿Cuáles eran las causas de esa diversidad e incoherencia de la enseñanza?

¿Qué pensaban de ella las diferentes clases del pueblo?

En el Estado de clases, la clase dominante considera que la labor de la escuela es, cuando se trata de la escuela de los desheredados, consolidar el dominio que ejercen; y cuando se trata de la escuela de los poseedores, refinar su placer de vivir. Además había poquísimo interés en desarrollar la enseñanza primaria. El fin determinado, en términos además diferentes, por todas las legislaciones sobre la escuela primaria, en la medida en que esas legislaciones existían, era el siguiente: formación de la “moralidad religiosa” y del “patriotismo”. Para realizar más “reivindicaciones culturales”, la enseñanza primaria no tenía necesidad de ser mejorada ni reformada.

Completamente distinta era la actitud de la clase obrera y del partido político encargado de defender sus intereses. Por este lado se luchaba por la unificación de la enseñanza y por su reorganización mediante una ley escolar nacional. El Reichstag era entonces en Alemania la única autoridad donde la voluntad y la oposición del pueblo podían manifestarse, y la reivindicación de una ley nacional para reglamentar la enseñanza tenía, ante todo, el valor de una discusión sostenida en público, acerca de la insuficiencia radical de la enseñanza.

Sin tener en cuenta el deseo muy natural de ser la escuela colocada en todas partes a un nivel adaptado a las necesidades pedagógicas de las masas, la clase obrera obedecía, además, a otras razones inmediatas, reivindicando la unificación de la escuela.

El desarrollo industrial capitalista operaba un desplazamiento extraordinario de los obreros. Eran precipitados de un extremo a otro de Alemania; los cambios operados en el seno del ejército industrial de reserva llevaban a los obreros desde la región industrial del centro, a saber, la provincia prusiana de Sajonia, al Reino de Sajonia; de los docks de Hamburgo a las fábricas metalúrgicas de Stuttgart; de las regiones del este del Elba, sometidas a la opresión de los Junkers, hasta las fábricas de Westfalia. Y en todas partes, en cada provincia, casi en cada comarca donde llegaban, encontraban una nueva reglamentación en materia de obligatoriedad escolar, de edad, de organización, &c.

Pero también el trabajador sedentario sentía las desigualdades y las insuficiencias de la enseñanza, muy distinta para el ciudadano rico que, lejos de verse reducido a la escuela primaria de su residencia, tenía a su disposición las escuelas secundarias de las grandes ciudades y una vasta red de escuelas privadas.

Por consiguiente, todas las reivindicaciones relativas a la unidad de la enseñanza tenían por fin suprimir la miserable incoherencia reinante en la enseñanza a consecuencia de las diferentes leyes de los diversos Estados; y esa reivindicación no tenía interés para los capitalistas y los grandes terratenientes, ni llamaba en absoluto la atención del gobierno alemán o del gobierno de los diferentes Estados.

La escuela secundaria: su arcaísmo y sus privilegios

A la incoherencia y a la diversidad había que añadir todavía la distinción establecida entre escuelas primarias y escuelas secundarias, según la situación de fortuna, sin contar, dentro de las secundarias, una nueva diferencia de dignidad y de valor entre los diversos tipos.

Como categorías escolares fijas, plenamente distintas unas de otras, existían al mismo tiempo: el gimnasio, el gimnasio real, la escuela real superior y las escuelas medias. Para el ingreso en esas escuelas era condición precisa, en ciertos lugares de Alemania, el haber asistido durante tres años a las escuelas preparatorias, lo que ocasionaba grandes dispendios. La elección de uno de los diferentes tipos coincidía con la edad de nueve años. Los trabajos que tendían a establecer por lo menos una base común a los tres tipos de escuela secundaria, a retrasar la diferencia de tres años, quedaron limitados a mediocres ensayos de reorganización que, la mayor parte de las veces, no concernían más que al gimnasio real y a la escuela real superior, sin tocar al gimnasio.

Casi no hay necesidad de hacer notar que, en una época de producción capitalista en que reinan las ciencias naturales, la técnica y la industria, la escuela de la Edad Media, el gimnasio clásico no pueden satisfacer las exigencias de los futuros directores de la economía y de la política. Durante la Edad Media, mejor dicho, hasta principios del siglo XIX, cuando la "formación general" comprendía casi exclusivamente los estudios lingüísticos y literarios fundados en las civilizaciones antiguas y en las lenguas latina y griega como distintivos de casta del mundo culto, ese tipo escolar era suficiente para el escasísimo porcentaje de niños que recibían la cultura.

Cuando, en el transcurso del siglo XIX, comenzaron a establecerse los nuevos tipos de escuela, paralelamente al desarrollo económico, tal innovación tomó el carácter de lucha contra el ideal pedagógico del humanismo. El antiguo gimnasio, sin haber limitado la extensión de las clásicas disciplinas, "modernizaba" sus programas añadiéndoles las materias "científicas", mientras que las nuevas escuelas, diferenciadas la una con relación a la otra en lo concerniente a las lenguas y a las ciencias, permanecían bajo la influencia del fantasma medioeval de "formación general". El gimnasio real no se distinguía esencialmente del gimnasio antiguo más que en la substitución del griego por una lengua viva. Así mismo, la multiplicación de las especialidades científicas no lograba desterrar por completo el latín de la escuela real superior.

Las escuelas secundarias gozaban, por parte del Estado, de privilegios exclusivos. Hasta para una carrera mediana de la administración se exigía con preferencia una buena formación profesional, la "formación general" de la escuela secundaria. Era, por consiguiente, muy natural que los diferentes grupos y las diferentes capas de la clase reinante mirasen la escuela secundaria como un privilegio reservado a ellas. Esa opinión estaba sobre todo reforzada por el sistema del voluntariado de un año, que hacía afluir los alumnos a las escuelas secundarias y favorecía también la existencia de numerosas escuelas privadas que se llamaban "fábricas de bachilleres".

El sistema de exámenes de fin de estudios que dominaba toda la vida pública y oficial, influenciaba toda la organización escolar. Como la escuela primaria no expedía certificados de ninguna especie, no tenía importancia a los ojos de los propietarios. Y no podía prosperar ningún tipo escolar nuevo, si no se le atribuía el derecho de expedir un certificado: ese era el caso, por ejemplo, de las escuelas medias. Hasta el desarrollo de las escuelas profesionales y técnicas sufría esta situación, así como la totalidad de la enseñanza femenina que arrastraba una existencia lamentable.

No hay necesidad de advertir que la escuela secundaria, a causa de esa situación, no estaba en condiciones para permitir la libre expansión de las energías intelectuales o del desenvolvimiento de aptitudes precisas. La escuela secundaria no se concebía tomando como punto de partida las aptitudes originales del espíritu ni las necesidades culturales de la vida, sino, al igual que los restos de las casas feudales, defendían su monopolio de explotación del poder público contra los asaltos de la burguesía liberal, de la misma manera se asía obstinadamente la tradición del ideal pedagógico "clásico" para resistir el ímpetu del realismo.

Es fácil apreciar cuánto influía el sistema de exámenes de fin de estudios en las ideas y en los planes de reforma escolar, a poco que se considere que la "selección de los mejores" estaba concebida casi exclusivamente en el sentido siguiente: ¿cómo garantir el paso de los escolares primarios a la escuela secundaria? Al sistema de exámenes y al carácter fundamental de la escuela secundaria que de ahí resulta, no se osaba tocar.

Es lo que demuestra también el primer ensayo de reorganización unitaria de la enseñanza primaria y secundaria, intentado en Berlín en el otoño de 1917 con la creación de dos "escuelas de niños aventajados": se permitía a los niños que habían acabado el séptimo año de la escuela primaria ingresar directamente en la escuela secundaria. Los niños mejor dotados de las escuelas comunales de Berlín eran enviados a la clase tercera preparatoria ("Untertertia" correspondiente por la edad de los alumnos a la quinta francesa) de un gimnasio o de un gimnasio real, a propuesta del director de la escuela y después de una prueba de aptitudes psicológicas. Tenían que alcanzar, por consiguiente, en seis años, en lugar de nueve, los conocimientos de latín, francés y griego (o inglés en vez de griego) sin quitar nada de ellos ni hacer ninguna variación cualitativa.

Esas "escuelas de niños aventajados" han servido de modelo para nuestras actuales "escuelas superiores" (Aufbauschulen).

La ocasión para edificar tales escuelas a título de experiencia fue proporcionada por la política de guerra y de "hasta el fin" (jusqu'auboutisme) de la burguesía alemana, así como por la "Unión sagrada" que la burguesía quería mantener frente a frente de la clase obrera. La burguesía estaba dispuestas a hacer "sacrificios" y a extender el "beneficio" de los estudios completos a los niños proletarios "bien dotados", después de una escrupulosa prueba de selección.

La adaptación de grandes partes de la clase permitía fácilmente a esa burguesía testimoniar ciertas inclinaciones a hacer reformas; además se favorecía, al propio tiempo, la diferenciación social en el seno de la clase obrera y la formación de una clase intermedia que comenzaba a considerar sus intereses como idénticos a los de la burguesía. El sentido de los ensayos de reforma escolar era sacar de la masa las inteligencias destinadas a "llegar", con objeto de asegurar la persistencia del poder burgués.

El principio de la escuela confesional

Para dar una imagen completa de la división y de la incoherencia de la organización escolar, es preciso aún tener en cuenta una tercera causa de desmembramiento: el principio confesional.

El antagonismo de las distintas confesiones desempeña en Alemania un papel muy importante y a veces dominante, sobre todo en la segunda mitad del siglo XIX; las luchas culturales interminables y ásperas que llevaron los antagonismos religiosos a un grado inaudito de hostilidad en el seno del pueblo, impidieron con frecuencia también a la clase obrera el reconocer claramente las causas económicas de su situación. La burguesía liberal, sostén del protestantismo, parecía ser la vanguardia del progreso de la cultura en el más amplio sentido de la palabra, pues el liberalismo religioso, y el racionalismo marchaban de la mano. El catolicismo que, en política, también estaba en la derecha, combatía todo progreso del arte y de la ciencia, mientras que la clase obrera tomaba partido en principio por la libertad del arte y de la ciencia. En cambio, el catolicismo y el socialismo se encontraban ligados por la política de opresión de Bismarck dirigida contra el uno y el otro.

La escuela ha tenido que sufrir, sin encontrar gracia jamás, la repercusión de esos antagonismos, sobre todo en los países de población mixta; y las luchas políticas y culturales que actualmente en Alemania enconan las cuestiones escolares, son incomprensibles si no se conocen los antagonismos confesionales y filosóficos anteriores a la guerra.

Entonces se desarrollaba la lucha alrededor de las escuelas confesionales e interconfesionales; en las primeras, la influencia principal había de pertenecer al clero y a la Iglesia; en las segundas, quedaban garantidos los derechos del Estado. Que el protestantismo tomase partido más bien por la escuela interconfesional protestante, es un hecho que se explica especialmente por la naturaleza íntima del protestantismo: éste no posee, como la Iglesia católica, una armadura pedagógica, dogmática y perfeccionada; por el contrario, engloba muchos grupos importantes e innumerables sectas.

La clase obrera que hasta la revolución no podía establecer sus reivindicaciones más que bajo una forma teórica, reconoció en la lucha contra todas las confesiones, en la separación de la Iglesia y del Estado y en en el laicismo de la enseñanza, la primera condición de un desenvolvimiento ulterior de la organización unitaria de la enseñanza.

El aborto de la revolución de 1918

Tales eran, pues, las condiciones de la organización escolar en Alemania hasta el día en que estalló la revolución. Me ha parecido necesario exponerlas porque, de otro modo, hubiera sido imposible comprender y apreciar el estado actual.

Y ahora, ¿cuáles son los resultados de la revolución? El socialdemócrata más conocido en lo referente al movimiento socialista de reforma escolar anterior a la guerra, Heinrich Schulz, cuyo nombre está íntimamente ligado a la legislación nacional en materia escolar durante el período de la postguerra, escribe en una reedición (1920) de su libro Reforma socialista de la Escuela un epílogo titulado “Guerra, Revolución, Reforma escolar”. Leemos en él: “Los acontecimientos revolucionarios de noviembre de 1918 han conmovido instituciones muy arraigadas que parecían sólidas e inmutables todavía en muchas decenas de años. Los obstáculos, duros como la piedra, opuestos al desenvolvimiento, han sido derribados y trastornados, sus ruinas nos rodean; sobre lo que queda utilizable hemos puesto nuestro cincel para adaptarlo a nuestros fines. ¡Que con el tiempo, el musgo actúe sobre lo demás! Pero el río que subía sin cesar detrás de las viejas

compuertas erigidas como un gesto de desafío, y cuya energía revolucionaria había sido tanto tiempo encadenada, se ha desbordado y canta triunfalmente a través de los campos. No ha encontrado todavía un cauce fijo; aquí y allá atraviesa planicies para encontrar luego cataratas mugidoras sobre abismos imprevistos; mucho cieno y mucho légamo se ha removido y enturbia, el caudal de su grandiosa corriente. Pero avanza; cada día surgen grandes novedades; solamente la posteridad podrá, mejor que nosotros los contemporáneos, reconocer qué fuerza elemental de creación y de organización existe, a pesar de todo, en la obra edificada sobre bases nuevas".

Veamos, pues, qué grandes novedades han surgido "del cieno y del légamo". Se puede afirmar, sin exageración, que la verdadera naturaleza del trastorno de noviembre de 1918, ya que no fue una revolución, sino una tentativa medio abortada, puede verse con toda claridad en materia de enseñanza.

El poder público, que sólo estuvo unas semanas en manos de los Consejos de Obreros y de Soldados, fue reconquistado en diciembre de 1918 por los mandatarios de la burguesía; y la restauración del "orden" y de la "legalidad" se manifestó también en la enseñanza.

Las tentativas que hicieron en las grandes ciudades, por ejemplo en Hamburgo, un pequeño número de pedagogos entusiastas, para animar una revolución escolar e indicarles su camino, tirando por la borda los viejos programas y los métodos arcaicos, quedaron en tentativas aisladas. Todo lo que se distinguía por una acción "extremista" y revolucionaria" hubo de volver más que deprisa al camino del "orden" universitario. La mayor revolución que Hamburgo vivió entonces fue la supresión de la enseñanza religiosa en todas las escuelas, en virtud de una disposición del Consejo de Obreros y Soldados; pero un año después volvió a ser restablecida esa enseñanza. Además, Hamburgo se vio beneficiado con cinco escuelas experimentales, cuatro escuelas primarias y otra secundaria y con el derecho de colaborar en la organización de la enseñanza por medio de los Consejos de Padres.

Todas las ideas maduradas durante decenas de años, y siempre reprimidas, que tendían a reformar la enseñanza sobre la base de la Escuela única y laica del Trabajo, quedaron reducidas por los químicos de la Asamblea Nacional a cierto número de artículos de la Constitución. Y eso, después de varios meses de negociaciones, por un compromiso impuesto por una coalición entre el partido católico (el Centro), el partido de la burguesía liberal (demócrata) y la derecha socialista (la socialdemocracia). Los párrafos esenciales de esa reorganización son los artículos 143, 145, 146 y 147, que contienen las prescripciones relativas a la formación unitaria de los maestros en toda Alemania, a la obligatoriedad escolar general con un mínimum de seis años, y una enseñanza postescolar que continúa hasta cumplir los 18 años.

El artículo decisivo para toda la enseñanza es el 146, cuyo primer párrafo es el siguiente: "La enseñanza pública debe estar organizada sistemáticamente. Sobre una escuela fundamental, común a todos, se edifica la enseñanza media y secundaria. Esa edificación estará condicionada por la diversidad de las profesiones; la admisión de un niño en una escuela determinada ha de estar condicionada por sus aptitudes e inclinaciones, no por la situación económica y social, ni por la confesión religiosa de sus padres".

Ese artículo habría significado, políticamente, la independencia de la escuela con relación a la Iglesia. Bien pensado, el partido del Centro no podía admitirlo sin más ni más.

Las negociaciones relativas al artículo 146 tuvieron lugar en la época histórica en que se iba a tomar la decisión concerniente a la firma del Tratado de Versalles. Para la "salvación del país", la socialdemocracia abandonó, pues, la idea de la escuela única y aceptó que, conforme a la Constitución, fuera desgarrada la escuela por las confesiones y las filosofías. Así, el artículo 146 fue completado por un segundo párrafo redactado como sigue:

"En los ayuntamientos deben establecerse, sin embargo, a petición de las personas responsables de la educación de los niños, escuelas primarias de su confesión o de su filosofía, de manera que, al hacerlo, no se irrogue perjuicio a la organización escolar regular en el sentido del párrafo 1. Dentro de lo posible, es preciso tener en cuenta la voluntad de las personas responsables de la educación de los niños. Los detalles serán reglamentados por la legislación de los diferentes Estados conforme a los principios de una ley nacional".

Por consiguiente, el artículo 146 que, en su primer párrafo, reivindica la escuela única y en el segundo la fragmenta según las confesiones y las filosofías, contiene una contradicción insoluble que ha de hacer fracasar a priori toda tentativa de reorganización de la enseñanza.

Es lo que demuestra también la historia de la ley escolar nacional, historia extraordinariamente fecunda en preciosas enseñanzas. Heinrich Schulz, el progenitor del Compromiso de Weimar y redactor del primer proyecto de ley basado sobre esos principios, califica esta historia, en un libro aparecido en 1926, de "¡calvario de la ley nacional escolar!" Verdaderamente la historia de esa ley es, al mismo tiempo, la imagen del calvario de la clase obrera alemana. Despojada de derechos económicos como antes, políticamente sometida a la dominación de una pseudo-democracia que explota el poder público en beneficio del monopolio ejercido sobre el proletariado por la burguesía, la clase obrera ha visto igualmente aniquiladas sus esperanzas culturales.

Tres ensayos para renovar la enseñanza alemana, de acuerdo con la Constitución, han fracasado. El primero, presentado en 1921 por el secretario de Estado socialdemócrata del ministerio del Interior, Heinrich Schulz, se desvaneció después de tres años de preparación. Intentaba lo imposible, a saber, establecer una organización escolar con carácter de unidad y de progreso pedagógico sobre la base de las confesiones religiosas y de los agnosticismos. Desdeñando todas las demás prescripciones de la Constitución, se creaban unas al lado de otras y en un pié de igualdad, las escuelas llamadas interconfesionales, las escuelas confesionales y la escuelas laicas.

Este proyecto de ley suscitó la más enérgica protesta hasta por parte de las organizaciones de maestros primarios que esperaban todavía de la revolución de 1918 la posibilidad de realizar sus reivindicaciones relativas a la escuela única, colocada exclusivamente bajo la autoridad del Estado. El cuerpo docente alemán, por regla general, no comprendía todavía en ese momento que la escuela no constituye un fenómeno social aislado en el seno de las fuerzas sociales, sino

que, al contrario, recibe precisamente su forma y su programa de la influencia de los factores que determinan la vida social y política.

Eso es lo que hacen ver, cada vez con mayor claridad, los proyectos publicados después. Un segundo plan, prematuramente publicado por la prensa, en 1925, no llegó siquiera al Reichstag, porque el ministro nacionalista Schiele se separó del Gabinete antes. De 1921 a 1925 se extiende el período durante el cual, en el Parlamento, el partido nacionalista pasó desde la oposición a la situación autorizada de partido gubernamental llamado a hacer nuevamente definitiva la consolidación del poder burgués.

El tercer proyecto, todavía presentado por un ministro nacionalista y casi digno de llegar a ser ley, no ha sido declarado provisionalmente caducado más que por la disolución del Reichstag. Naturalmente, preveía de nuevo la disolución de la escuela en tres tipos y garantizaba a la escuela confesional una primacía absoluta, concediendo a la Iglesia vastos derechos sobre la escuela. No solamente de las filas de la clase obrera y del magisterio, sino también de las filas de la burguesía liberal, se elevaron protestas contra ese último proyecto, y esas protestas no han sido la menor causa de que el gobierno del bloque burgués se haya visto obligado a pronunciar su disolución.

Como la Constitución no ha producido la centralización de los pequeños Estados de la antigua Alemania en un Estado alemán unificado, sino que ha dejado subsistir la multiplicidad de los Estados; como, además, no existe una autoridad nacional que goce de una competencia inmediata y absoluta para cuestiones escolares, sino que, por el contrario, todo está reservado a una legislación conforme a los “principios” de la Constitución, que está todavía por venir, cada Estado continúa aplicando con toda independencia su política escolar y sus ensayos de reforma. Según las circunstancias políticas aleatorias, esos ensayos conducen también a resultados más o menos aleatorios. En los centros industriales urbanos o rurales, en Sajonia, en Turingia, en el valle del Rin y del Ruhr, en Hamburgo y en Berlín, la clase obrera, emprendiendo una áspera lucha contra las fuerzas clericales, comenzaba a prevalerse de la fundación de la escuela laica. Pero se ha reconocido muy pronto que esa escuela laica, si había de preparar a la juventud proletaria para un nuevo orden político y social, no podía satisfacerse con la supresión de la enseñanza religiosa y contentarse con educar a los niños en “la idea de una colectividad nueva”, lejos de eso se ha visto que su misión debía ser una educación consciente, basada sobre los hechos esenciales del régimen de clases. Con una decisión sin igual, los padres proletarios se propusieron, pues, no solamente obtener la fundación de semejantes escuelas, sino que consagraron también los mayores sacrificios materiales a la creación y organización de sus escuelas.

Sin embargo, la mayoría de los maestros de esas escuelas se dedicaban tan sólo a renovaciones pedagógicas; en cuanto a la “libertad” y a la “colectividad”, para las cuales había que educar a los niños, sucedía con frecuencia que cada uno entendía por eso cosas diferentes, según la fuerza de los lazos que les unían con la clase proletaria y su conocimiento de las condiciones del combate que el proletariado sostiene por su libertad. Los maestros que entran en la escuela laica siguen muchas veces adictos a las Iglesias, y continúan igualmente ocupándose de garantir el carácter neutro y apolítico de esas escuelas.

Sea como sea, esas escuelas no dejan de parecer bastante peligrosas a las fuerzas reaccionarias en progresos y sufren sus ataques. En Gera, en Leipzig, en Hamburgo, se han examinado los trabajos de los alumnos para probar la necesidad de restablecer el programa oficial. En Westfalia, los círculos clericales; en Turingia, el procurador del Estado y la policía han demostrado muy claramente cómo, en el Estado de clases, la escuela nueva, incluso cuando trata de organizarse de acuerdo con el interés de la clase obrera, es destrozada por todos los medios de fuerza, por muy legal que sea, por muy pura que sea la voluntad que la suscite. En Hamburgo mismo, donde tenemos, desde la revolución, una autoridad escolar inspirada por el reformismo socialista, se han vuelto a llevar por los caminos normales las famosas "escuelas experimentales", "adaptándolas a las necesidades de la economía", como se dice allí.

Aparte estas experiencias, sólo una minoría se opone a la propaganda que llevan a cabo los socialdemócratas en favor del establecimiento de unas escuelas laicas. Creen que de esa forma la clase obrera tiene ya la posibilidad de combatir indirectamente y llegar al laicismo en la enseñanza.

Dadas las actuales relaciones de los partidos políticos en Alemania, y dada la absoluta dependencia en que se encuentra la clase obrera en cuanto a la reacción económica y cultural, la separación en escuelas laicas y confesionales no tiene el valor de una división en clases, sino más bien el valor de una escisión del proletariado, provocada por el proletariado mismo. Pues aunque se llegarse a un desarrollo extraordinario, inaudito, de las escuelas laicas –y no es, ese precisamente el caso actual– la mayor parte de los niños proletarios continuarían en las escuelas confesionales. Y de esa forma, el proletariado, en vez de ver aclararse su posición de clase, ve, por el contrario, que se obscurece mucho más cada día.

La escuela única o el triunfo de la confusión

Si toda organización unitaria escolar está condenada al fracaso desde el primer momento por lo que acabamos de ver en orden a las confesiones religiosas, ***la opinión pública alemana, en cuanto a su aspecto pedagógico, cree que ya se ha realizado la escuela única. Sin embargo, esa expresión de "escuela única" no es la que mejor expresa y refleja la organización escolar actualmente existente en Alemania.***

Con el nombre de "Escuela única" se expresan distintos conceptos. Según la fórmula de Loewestein, pueden distinguirse, dentro de esa corriente, una reivindicación conservadora, una reivindicación liberal de derecha, una reivindicación liberal de izquierda y una reivindicación socialista.

El punto de vista conservador es fundamentalmente nacionalista. **Quiere dar a la organización escolar, tan varia, una substancia unificada bien definida que pueda contribuir a la formación de un germanismo monárquico y de un sentimiento religioso que sirva de lazo de unión.**

Los liberales, que hemos llamado de derecha, quieren seguir manteniendo la separación de las escuelas primarias y secundarias y no tocar para nada a la estructura esencial de la escuela

secundaria. Se limita a facilitar el acceso a las escuelas a los hijos del pueblo que sean aptos. Es decir, que, mediante una serie de becas, los niños pobres podrán "llegar".

La posición de los liberales de izquierda, generalmente llamados demócratas, va más lejos. Piden una escuela única fundamental para todos los niños. Después, una vez hechos los cuatro o seis años de escolaridad, existiría una escuela media para los niños bien dotados, y esta escuela media, después de dos a cuatro años, conduciría a unos centros escolares que, en sus líneas generales, corresponderían, por el programa y por su finalidad, a los actuales, salvo algunas modificaciones: escuela real superior, gimnasio real y gimnasio.

Para aquellos niños no también dotados, a quienes atrae la vida práctica, se establece una enseñanza post-escolar.

La enseñanza toda debe ser gratuita. Y además se pide que sean gratuitos los libros y todos los utensilios escolares. Y hasta piden determinadas becas para los niños pobres. Constantemente se les oye repetir como lema el siguiente grito de guerra: ¡Paso a los más aptos!

La escuela secundaria actual puede suprimirse, y con ella, la absurda contradicción que supone su existencia en relación con la escuela primaria "humillada" y con la iniquidad social que lleva consigo, ya que dedica a una gran parte, relativamente pequeña, de la población escolar una parte del presupuesto de toda la nación. Con cada uno de esos escolares se gasta seis veces más que con cada uno de los demás niños de las escuelas primarias.

Para justificar estas reivindicaciones se esgrimen razones nacionales, sociales y económicas. ***Creen que implantando la escuela única se suprimiría, o por lo menos se mitigaría, la dislocación nacional y la lucha de clases. La escuela debe ser, ante todo, una escuela alemana en la que ha de cultivarse el sentimiento de unión nacional.***

Lo que hasta ahora ha realizado la legislación escolar no es sino una mistificación de la escuela única hecha con retazos de reivindicaciones de conservadores, liberales de derecha y liberales de izquierda, tal y como las acabamos de caracterizar.

La organización escolar parte de la escuela fundamental que dura cuatro años y que comienza a los seis. Pero como, en realidad, no se quiere prolongar demasiado esa fraternidad social, los cuatro años de escolaridad pueden reducirse a tres para los niños "capaces". Además, siguen existiendo las escuelas preparatorias particulares, que son, naturalmente, las escuelas de las clases adineradas.

A partir de esta escuela fundamental se bifurcan las demás ramas. En primer lugar, para los niños de 10 a 14 años hay una prolongación de la escuela primaria. Es la única escuela que frecuentan los niños que, al llegar a los 14 años, se incorporan a la vida del trabajo, es decir, próximamente, un 92 por ciento. A partir de ese momento ya no reciben más instrucción que la que puede darse en los centros postescolares profesionales. Esta enseñanza supone cuatro, ocho o diez horas semanales. Y como, generalmente, no se les descuentan, ni en todo ni en

parte, de su jornada de trabajo, resulta que, en realidad, son esas horas más las que hay que añadir a su ya penosa tarea profesional.

Dentro de esa escuela fundamental y de la escuela primaria existen, aunque sólo en las grandes ciudades, escuelas especiales para aquellos niños que, sin dejar de ser normales, desde otros puntos de vista tienen algún defecto físico. Existen igualmente escuelas para los llamados "menos bien dotados", es decir, para los más desgraciados desde el punto de vista social.

Estas escuelas han dado lugar recientemente, en Hamburgo, a grandes discusiones, pues se demostró que el 50 por ciento de los escolares abandonaban la escuela primaria sin haber logrado asimilar el contenido del último curso escolar. La mayoría de los maestros de Hamburgo informaron que ese déficit que se advertía en los trabajos intelectuales era debido a las desastrosas condiciones económicas y sociales de los alumnos y no a inferioridad mental alguna. Esa inferioridad social y económica de las clases proletarias no puede remediarse con clases ni escuelas especiales de ningún género.

Al lado de la escuela primaria vemos que surge de la escuela fundamental lo que se llama escuela media. Este tipo de escuela, intermedio entre la escuela primaria y la secundaria, es el que tenía antiguamente la misión de elevar el nivel de la enseñanza primaria. En ese sentido se organizaron las escuelas medias para la llamada clase media-artesanos y funcionarios. En 1910 estas escuelas medias obtuvieron el derecho del voluntariado de un año para sus alumnos. De ese modo querían garantizar a los artesanos que, al menos en el terreno económico, tenían que sostener una fuerte lucha contra el capitalismo, su consideración social, con tal que siguiesen fieles al trono y al altar.

Hoy que las escuelas medias han perdido ese carácter social, que han visto desaparecer ese voluntariado de un año, y que no había manera de encuadrarlas dentro de la nueva organización escolar, se las ha confiado la tarea de servir los intereses de las capas llamadas "superiores" de la clase obrera, como compensación del hecho que, aunque tienen ante la ley el derecho de poder prepararse para la carreras que conducen a la segunda enseñanza y a la Universidad, de hecho, la clase obrera no puede hacer uso de ese derecho, ni para la segunda enseñanza ni para la Universidad. Para que esta superioridad se advierta desde fuera, esas escuelas conceden un título que se llama "bachillerato medio", pero, desde luego, ese título no tiene nada que ver con la segunda enseñanza. Hay que señalar el hecho muy sintomático de que la ciudad de Hamburgo, que antes no conocía la existencia de esas escuelas medias, hoy, desde hace dos años, las ha creado en gran número. Hay que advertir que arrancan del séptimo año primario y se llaman escuelas de "Superestructura". Conceden igualmente un título que corresponde a ese "bachillerato medio" de que hemos hablado.

Aunque reconozcamos que en distintos sitios se ha tratado de reformar la segunda enseñanza, no hay inconveniente en afirmar que es la segunda enseñanza la que, en realidad, no ha sufrido en lo más mínimo los efectos de la revolución.

Durante los días de la revolución, la "Liga de los reformadores escolares radicales" comenzó una lucha rudísima contra las escuelas secundarias. Tanto Karsen como Œstreich caracterizaban esas escuelas como establecimientos donde se había refugiado un historicismo

sin vida y un racionalismo igualmente infecundo. Esas escuelas, que vivían tan sólo de la substancia del pasado, según ellas decían, cultivaban la razón abstracta puesta al servicio de la actividad del individuo en el mundo. El análisis y la especialización constituían el carácter del trabajo de la escuela secundaria; la descomposición y la división constituían su verdadero carácter y eran la verdadera finalidad de su trabajo. La organización de estas escuelas secundarias es una fiel imagen de la época en que predominaba la especialización por categorías y se carecía de libertad íntima.

Por el contrario, Karsen y Œstreich reivindican lo que llaman escuela vital, escuela de producción, capaz de crear la energía positiva de la vida, escuela consagrada a la investigación y la organización de las formas. Esa escuela, naturalmente, supone una ruptura completa con el pasado. Se comprende, pues, que cuando en 1920 se discutieron estas ideas en la Conferencia escolar nacional, fuesen rechazadas por una gran mayoría.

Se rechazaron igualmente otras proposiciones menos radicales, como por ejemplo, las que tendían a incorporar en una unidad sistemática la escuela fundamental, la escuela media y la escuela secundaria a base de cuatro años de escuela fundamental, dos de escuela media obligatoria y seis de escuela secundaria.

El juicio que a los Poderes públicos merecieron todos estos proyectos de reforma queda recogido en un escrito que el ministro de Instrucción pública y Cultos de Prusia, el Dr. Beelitz, publicó en 1924 con el título de La enseñanza en Prusia. De ese escrito son los siguientes párrafos: “La administración prusiana de la enseñanza se da cuenta de que las directivas pedagógicas que tuvieron singular eficacia en la vieja estructura escolar, continúan existiendo en la actualidad y no se avienen a una desaparición artificial. Los valores pedagógicos que llevan en sí exigen imperiosamente que se les mantenga subsistentes. De ahí que no pueda existir otra reforma que la que se adapte a este ideal pedagógico específico. Para la cultura alemana hubiese sido una pérdida intolerable si, en esos momentos, y obedeciendo a presiones externas, hubiésemos transformado la organización escolar. Además, la administración escolar no podía ignorar que las nuevas disciplinas y las nuevas directivas pedagógicas que con tanta fuerza se presentaban, no habían sido todavía suficientemente ensayadas para poder ser implantadas en las escuelas secundarias. Por eso la administración prusiana de enseñanza decidió seguir manteniendo las formas escolares que habían existido hasta entonces en Prusia, creando al mismo tiempo, al lado de ellas, un nuevo tipo de escuela donde los grandes ideales pedagógicos modernos pudieran ejercer toda su influencia. Entonces surgió la “escuela superior alemana”.

“Por otra parte necesitábamos que las escuelas existentes se incorporaran más fuertemente que nunca al sistema de Escuela Única que tan ardientemente hemos propugnado. De todos modos, esta medida debía realizarse igualmente conservando, en la medida de lo posible, el carácter original de nuestras escuelas.”

En esas condiciones, veamos como se presenta la “reforma” de la enseñanza secundaria. Hay cuatro tipos principales de establecimientos y cada uno de ellos con nueve años de estudios: el gimnasio y el gimnasio reformado; el gimnasio real y el gimnasio real reformado; la escuela real superior y la escuela superior alemana. Dentro de estos cuatro tipos de escuelas se encuentran encajadas las antiguas escuelas secundarias para señoritas. La diferenciación comienza desde

el principio, es decir, desde que se sale de la escuela fundamental. Ese es, en realidad, el rasgo esencial característico de la "reforma" prusiana. Con ello han querido mantener la llamada "continuidad histórica". Además, el ministro no quería comprometerse con ninguna experiencia atrevida, como se puede advertir en las siguientes líneas: "La tentativa de querer despojar a nuestras escuelas secundarias prusianas de su primitiva fisonomía y en beneficio de un tipo de escuela cuyos resultados como ensayo desconocemos todavía, podía considerarse como un ataque a las viejas tradiciones, a las convicciones más sagradas, a los principios pedagógicos de las administraciones municipales, &c., &c., y suscitaría una lucha cultural tan grave como la que hemos visto producirse al surgir análogas tentativas en un país vecino." Ese país vecino no es otro que Turingia, donde, en 1919, y al amparo de un gobierno socialista independiente, se realizó un amplio ensayo de reforma escolar.

Hoy, en toda Alemania, la organización de la escuela secundaria no se distingue de la de antes de la guerra sino en el hecho de haber progresado considerablemente la confusión y la dispersión; pero puede decirse que en orden a su naturaleza y a su fin, no se ha producido cambio alguno. Al ideal pedagógico del humanismo han sustituido los valores pedagógicos de la nacionalidad, y así puede hablarse hoy de "mantener la unidad pedagógica alemana dentro de la diversidad de la enseñanza secundaria". En el centro de esta enseñanza han colocado las disciplinas llamadas esenciales: el alemán, la historia, la geografía y la religión, que deben servir de base a la formación nacional. Según las directivas oficiales, la enseñanza debe darse siguiendo unos centros de interés de la escuela del trabajo. El método de los cursos universitarios y el trabajo libre por grupos se aceptan igualmente; y los ejercicios físicos y los deportes ocupan un lugar determinado en los programas.

¿Habrá alguien que ponga en duda todavía, después de las declaraciones auténticas que acabamos de recoger y que caracterizan perfectamente esta clase de enseñanza secundaria, que estas escuelas están muy lejos de poder ofrecer a los hijos capaces del proletariado una enseñanza y una educación que no susciten los conflictos más graves entre ellos y la vida, entre ellos y las experiencias de su vida inmediata...? Si se trata de reformar las escuelas y de ponerlas en relación con el carácter de múltiple diferenciación que tiene el trabajo social, esas tentativas ponen de manifiesto la imposibilidad de poner una enseñanza única al servicio de fines únicos, continuando existiendo la división y el antagonismo de las relaciones sociales.

Los principios pedagógicos de la clase burguesa, a los que ésta adapta la organización de la enseñanza, se resumen así: destacar una casta privilegiada mediante una serie de exámenes y títulos que tienen escasa relación con el trabajo profesional posterior y con la formación humana. Esa es la razón de que los exámenes y los títulos jueguen tan importante papel en la organización escolar actual alemana, ya que de esa forma se mantienen las diferencias sociales. Y se acumulan los exámenes y se alargan las carreras haciéndolas prácticamente imposibles para quienes no tengan mucho dinero. Toda nuestra organización escolar mantiene ese punto de vista y no responde en poco ni en mucho a las necesidades económicas y sociales del país.

Nuestra enseñanza técnica presenta igualmente una gran confusión, y no hay manera de reorganizarla porque siempre se atraviesan los exámenes y los títulos de bachiller elemental –medio o secundario– que lo entorpecen. En Alemania carecemos todavía de una enseñanza comprensiva en la que aparezca la escuela profesional unida al trabajo.

Y si nos fijamos en la organización escolar, en general, veremos que en Alemania no se ha realizado ninguna de las viejas aspiraciones, aspiraciones que han adquirido ya categoría internacional.

De todo esto sólo puede deducirse una lección, a saber: que la escuela nueva no está todavía en marcha ni mucho menos. Y que no lo estará, aunque perviva en la cabeza y en el corazón de los mejores pedagogos, mientras las fuerzas conservadoras sigan ocupando las posiciones privilegiadas que hoy poseen. Por lo tanto, la escuela nueva no logrará su plenitud de realización sino como consecuencia de la lucha que se sostenga por la consecución de un nuevo orden social.[Pedagogía Proletaria, París 1930, páginas 127-143]

III. La organización del sistema escolar
C) Discusión
[1]

Un camarada de Hamburgo: Tenemos en Hamburgo unas "escuelas superiores" cuyos alumnos tienen determinadas preferencias para colocarse, en ciertas industrias, sobre los alumnos de las escuelas primarias ordinarias, que suponen dos años menos de estudios. Existe un profundo espíritu de casta de carácter nacionalista. Debemos evitar que se vaya a esas escuelas y debemos advertir a los padres que el niño que envían a esas escuelas es niño perdido para nuestra clase.

En cuanto a las escuelas experimentales de Hamburgo, lamento no se encuentre entre nosotros el camarada Pistrak. Lo que dice en sus conclusiones es justo: o esas escuelas degeneran en centros burgueses, o ceden en tantos puntos, que se hacen inadmisibles, o se liquidan rápidamente ellas mismas. Las que se adaptan a las circunstancias escolares, se las tolera. El director de una de esas escuelas experimentales acaba de publicar un libro y demuestra que los programas renovadores no pueden aplicarse. Lo que todavía subsiste de las escuelas experimentales es objeto de grandes ataques. Eso sucede con la "Thorschule", de Berlín, que es la más revolucionaria y que continuamente la están molestando con inspecciones y retoques de programas. Hemos llegado, pues, a la conclusión de que las escuelas experimentales tienen que adaptarse al Estado burgués. Los maestros y los padres están desesperados. Esa es la situación de las escuelas experimentales de Hamburgo. Padres y maestros reconocen ya francamente que no pueden realizar su escuela en un Estado burgués.

Para que nos demos cuenta de lo que han llegado a ser esas escuelas, basta recordar que un director de una de ellas, en el festival de fin de año, pronunció un discurso con este tema: "Reza y trabaja."

Dos palabras acerca de las escuelas superiores. Se promete que los alumnos que hayan pasado por ellas podrán colocarse inmediatamente. Eso es verdad, siempre que logren entrar en una escuela técnica. Es decir, que debe advertirse a los padres que, además de los dos años que tienen que hacer en las escuelas superiores, tienen que pasar varios años en las escuelas técnicas. Y, por ultimo, todos esos alumnos serán aspirantes a funcionarios de categoría media;

pero conviene no olvidar que precisamente esos puestos están reservados, el 75% a los de la Reichswehr y a los de la “Schupo”, eso sin contar con que esos puestos los codician los bachilleres. En resumen, que apenas si quedará algún puesto para los alumnos de las escuelas superiores.

[2]

Brauner (Leipzig) : En Leipzig no puede llegarse a la 9ª y a la 10ª sección escolar sino después de pasar por cuatro clases donde se enseñan las lenguas vivas, constituyendo un círculo paralelo al ciclo de las clases normales. Las dos clases superiores sólo son accesibles mediante examen. De esa forma se rompe la unidad de la escuela.

Por otra parte esta unidad queda igualmente cortada con las clases especiales. En 1925, las familias cristianas se quejaron de que los maestros procedentes de las Iglesias pudiesen ejercer sobre sus hijos una influencia moral. Por el hecho de que determinado maestro no puede enseñar ninguna religión, se cree que tampoco puede dar la enseñanza moral que hemos introducido en nuestras clases superiores en sustitución de la enseñanza religiosa. En efecto; ha sido necesario nombrar para esta enseñanza a un maestro que haya pasado por una Iglesia. Además, se ha prescrito dedicar 4 o 5 horas a la historia de las religiones. He ahí otra causa que destruye la unidad de la enseñanza.

[Pedagogía Proletaria, París 1930, páginas 152-153]

IV. Programas y métodos

B) En la escuela elemental por Llopis (España)

TESIS

¿Qué orientación, en general, han de tener estas tesis? El Secretario pedagógico de nuestra Internacional ha tenido buen cuidado de advertir en momento oportuno que las discusiones que con motivo de este tema han de producirse en las "Jornadas pedagógicas" no deben entrar nunca en los detalles de su aplicación práctica, ya que esa aplicación está determinada por toda una serie de factores que cambian según los países. "Se aspira tan sólo –dice el Secretario– a establecer algunos principios generales que puedan servir de marco a nuestra actividad, a determinar nuestra posición ante esos problemas en orden a la Sociedad actual y a sus necesidades para el porvenir. Más que una recopilación de documentos ajenos y más que una información de lo que hacen hoy los pedagogos más representativos –viene a decir el secretario, para terminar– las "Jornadas pedagógicas han de ser, en la medida de lo posible, el punto de partida de nuevos estudios técnicos, de nuevos trabajos y de nuevas actividades".

Ya conocemos, pues, los límites de nuestro trabajo, pues las instrucciones transcriptas no pueden ser más expresivas. Entremos ya en el tema concreto de nuestras tesis: Programas y métodos, es decir, contenido de la educación y procedimientos técnicos que han de emplearse en ella. No es posible establecerlos sin que se concreten previamente los fines de la educación, ya que, en función de esos fines, se señala el contenido de la misma. Eso ha sido motivo de otras tesis que han discutido ampliamente otros camaradas; por lo tanto, nada tenemos que decir aquí a ese respecto. ***Pero, sin entrar en el fondo de la cuestión, nosotros tenemos que afirmar que, fundamentalmente, la escuela tiene ante todo la misión de "educar" al niño, es decir, hacerle vivir de tal forma que ese mundo de posibilidades que es todo niño, que hay en todo niño, encuentre las máximas facilidades para llegar a su plenitud de realización. Para ello, la primera de nuestras obligaciones como educadores será la de conocer y respetar la personalidad del niño, esa personalidad que, no obstante los progresos que diariamente se advierten en los estudios de psicología de los niños, todavía, en gran parte, constituye un secreto y un misterio para nosotros. La escuela, pues, debe al niño la máxima reverencia. La escuela y los educadores, hasta ahora, más o menos conscientemente, se han servido del niño. De ahora en adelante, por el contrario, la escuela y los educadores deben estar al servicio de los niños.***

Es evidente que, ese niño de hoy, más adelante tendrá que ser hombre, es decir, tendrá que ser capaz de concebir un ideal y de poner a contribución del mismo lo mejor de su espíritu; tendrá que ser capaz de gobernar con sustantividad su propia vida. Y, al mismo tiempo, ese niño de hoy tendrá que ser, en su día, ***un productor, un trabajador, un creador de riqueza, ya que no podemos concebir en una sociedad medianamente organizada la existencia de parásitos sociales***. Como hombre y como trabajador y como ciudadano necesita realizar su preparación, su aprendizaje. Aquí surge la primera cuestión. Ese aprendizaje, esa preparación, ¿tendrá que hacerse desde el primer momento, desde la escuela primaria o escuela de primer grado, que es la que aquí me ocupa? Nosotros estimamos que la escuela primaria no debe preparar especialmente, concretamente, para nada. ***En la escuela primaria no debe***

aprenderse ningún oficio, ni siquiera el de "hombre", como pedía Rousseau, si ello supone introducir prematuramente en la conciencia de los niños las preocupaciones de los hombres. Eso equivaldría a matar antes de tiempo la infancia, cuando precisamente la verdadera misión de la escuela debería consistir en cultivar la puericia de los niños, hacer que vivan plenamente su vida infantil, evitando toda perturbadora anticipación. El niño, ante todo y sobre todo, tiene que ser niño. Ese será su mejor aprendizaje para la vida futura, pues sólo cuando se ha sido niño, verdaderamente niño, se está en disposición de ser hombre, verdaderamente hombre.

Para nosotros, la escuela tiene que ser el hogar de los niños, "su" casa. La vida de la escuela debe traducir el mundo de los niños, "su" mundo. ¿Pero cuál es ese mundo? En realidad, poco sabemos, siquiera nuestro orgullo profesional nos haga decir más de una vez todo lo contrario. Precisamente porque lo ignoramos resulta dificilísimo hacer un programa escolar capaz de interesar al niño y que contenga lo que el niño necesita. Siempre que se ha redactado un programa escolar se ha caído forzosamente en una construcción artificial. Incluso en aquellos casos como en el del Dr. Decroly que significa un verdadero progreso en relación con el pasado. El Dr. Decroly, que afirma haber redactado su programa teniendo en cuenta las leyes biogenéticas de la infancia, como igualmente afirma responder a las necesidades de la infancia, adolece en el fondo de cierto artificio a fuerza de querer ser sistemático. Y cuando se habla de llevar vida a la escuela, de hacer en la escuela como en la vida, &c., ***creemos que se comete el error de ofrecer al niño la experiencia, el modelo y el ejemplo de la vida de los adultos, cosa que no sabemos hasta qué punto podrá interesarles.***

¿Cuál ha de ser entonces el contenido de los programas escolares...? A parte esos conocimientos que hemos dado en llamar instrumentales –leer, escribir, contar– necesitamos dar a los niños –nosotros nos referimos siempre a la escuela primaria– los fundamentos de una cultura general que pueda servirles de sólida base para estudios posteriores, para cuando polaricen en un sentido determinado su actividad.

¿Qué límites ha de tener esa cultura general...? ¿Con qué criterio habrán de seleccionarse esos conocimientos...? Para responder a esas preguntas existen diversas fórmulas ya consagradas y que en realidad son expresiones hueras, sin sentido. Se ha dicho que el programa debe estar integrado por aquella serie de conocimientos que nadie puede ignorar. Otros afirman que el programa debe estar integrado por la suma de conocimientos que son patrimonio de la humanidad... Y así sucesivamente. Por eso los programas al uso adolecen, entre otros, del grave defecto de ser enciclopédicos sin medida, a fuerza de querer ansiosamente enseñarlo todo. Las consecuencias no pueden ser más funestas para los niños: hay, por lo menos, una deformación mental.

Para nosotros, la norma nos la ha de dar la propia curiosidad de los niños. El contenido de la educación del primer grado lo determinará el paisaje que vive el niño: de un lado, el paisaje que le rodea, el ambiente que le circunda, la atmósfera que le envuelve; es decir, la escuela, la familia y la sociedad; de otro lado, el paisaje interior, su vida espiritual. Lo que está más cerca de él en el espacio, en el tiempo o en el espíritu.

Pero tanto uno como otro nos lo ha de revelar el propio niño. El maestro se ha de limitar a seguir la curiosidad del niño y a poner a su alcance los medios para que pueda satisfacer esa curiosidad, realizando un trabajo personal, ya que el trabajo personal, el "hacer con reflexión" debe ser el centro de toda actividad escolar.

Pero la labor de la escuela no puede consistir solamente en ver la realidad, en estudiarla, en comprenderla. ***Si la escuela no hiciera más que eso, en el fondo perpetuaría las injusticias del régimen capitalista y burgués***. **[]** ***La escuela tiene que completar su labor haciendo ver que el momento actual de nuestra civilización no es sino un estadio de la misma, que es posible una mayor perfección, que la vida de los hombres, como la vida de las sociedades, es un constante devenir y que es obligación nuestra facilitar ese dinamismo.***

Todo ello significa transformar profundamente la escuela actual: acabar con esas escuelas monumentales, verdaderos cuarteles donde se almacenan niños; como supone acabar con ese tipo de enseñanza dogmática y libresca; ***como supone acabar con esa absurda distribución del tiempo y del trabajo y esa no menos absurda división del saber humano en asignaturas*****, como supone acabar con el material escolar que, sólo irónicamente, puede llamarse "pedagógico".**

Todo ello supone tener escuelas pequeñitas, verdaderas casas de niños donde éstos, reunidos en pequeños grupos homogéneos, se consagren discretamente, ayudados por sus educadores, al estudio de los diversos problemas que les plantee un hecho concreto arrancado a la realidad circundante. Y utilizando cuanto les ofrece la naturaleza, los niños irán poco a poco, personalmente, con su propio esfuerzo, ***iluminando su espíritu, formando su conciencia que, después de todo, ese es el término del largo y quizá interminable proceso liberador que es la obra educativa***. Todo ello supone, en primer término, la existencia de buenos maestros. Esa es para nosotros la piedra fundamental de la cuestión. Mientras los maestros no estén plenamente convencidos de cuál es su intervención en ese proceso educativo, mientras no se les prepare adecuadamente para esa labor, todo lo demás que se haga encontrará profundamente disminuida su eficacia.

Y como la influencia que la escuela ejerce sobre el niño apenas si tiene importancia con la que sobre el niño ejercen la familia, la calle y la sociedad, hay que plantearse el problema de lo que el maestro y la escuela pueden hacer para modificar y perfeccionar ese ambiente. Hay que organizar los diversos factores que influyen en el desenvolvimiento del niño. Por eso el problema más serio que hoy tiene planteado la pedagogía es cómo unir la escuela a la vida sin que resulte una ficción artificiosa.

Volviendo al contenido de los programas, podrían señalarse sus grandes líneas. El propio programa de las escuelas rusas podría servirnos. Lo que necesitamos saber ahora es el resultado de su aplicación en los años que lleva de existencia. Lo que necesitamos saber es si los niños han seguido con interés ese programa, si ha dado los resultados apetecidos. Con esa experiencia, juntamente con las experiencias de algunas de las escuelas nuevas o de ensayo existentes en la actualidad, podría procederse a la redacción de las líneas generales de un programa capaz de convenir a todos los pueblos.

En cuanto a los métodos, no tenemos que añadir nada más a lo que ya queda incorporado lo que llevamos dicho, es decir, que el trabajo personal del niño, su propia actividad, ha de ser centro de toda la labor escolar; que ese trabajo ha de realizarse en comunidad con un grupo de compañeros que trabajen la misma cuestión y que toda la obra escolar ha de girar alrededor de unos temas centrales, es decir, alrededor de los llamados “centros de interés” o “complejos”, que dicen los rusos. [Pedagogía Proletaria, París 1930, páginas 159-162]

IV. Programas y métodos

C) Los programas suecos por Paul Almen (Suecia)

INFORME

I. Clasificación de las materias
A) Las materias que sirven principalmente los intereses de la burguesía son:

1º en primer lugar:
a) la instrucción religiosa;
b) la historia;
c) la geografía local;

2º en segundo lugar:
a) lectura y ejercicios escritos;
b) geografía;

B) Las materias que pueden considerarse como neutras, son las siguientes:
a) las matemáticas;
b) la historia natural;
c) el dibujo;
d) la gimnasia.

II. Horario de las mejores escuelas primarias de Suecia. Escuelas de seis grados

Asignatura	Clases						Total
	1	2	3	4	5	6	
Instrucción religiosa	2	2	2	2	2	2	12
Lengua materna	11	12	11	10	10	9	63
Matemáticas	3	5	4	5	5	5	26
Instrucción local	3	3	4	-	-	-	10
Geografía	-	-	-	3	2	2	7
Historia natural	-	-	-	2	3	3	8
Historia	-	-	-	2	2	3	7
Trabajos manuales	3	2	2	-	-	-	7
Dibujo	-	-	-	1,5	2	2	5,5

Canto	1	1	2	1,5	1	1	7,5
Gimnasia	1	2	3	3	3	3	15
Total general	24	26	28	30	30	30	168

III. Valor de las principales materias

1º la instrucción religiosa no contribuye en nada a la moralidad de los escolares. Ya no se aprende como antes el catecismo; ahora se aprenden los rezos y los cantos religiosos. El cura y el consejo escolar se encargan de que se considere la instrucción religiosa como lo más importante en la escuela primaria.

Del cuadro anterior se deduce que a la instrucción religiosa se dedican 12 horas, en tanto que otras asignaturas, como la geografía, la historia natural y la historia, incluyendo en ello la historia local, que sirve de iniciación a estas ciencias, sólo disponen, en total, de 32 horas.

Hay que añadir a esa instrucción religiosa los 10 minutos que diariamente se dedican a la oración matinal, es decir, 60 minutos, lo que equivale a hora y media semanal de las horas normales de clase –estas horas sólo tienen 40 minutos, o sea 8 horas de clase por cada seis grados–. Por consiguiente, la instrucción religiosa tiene 20 horas, mientras que cada una de las otras tres materias ya indicadas sólo tienen 10 horas y dos tercios (32:3).

2º La instrucción local es, indudablemente, una buena iniciación geográfica, histórica y naturalista. Cuando el alumno ha aprendido a conocer su país está en mejores condiciones de conocer lo que desconoce del extranjero. Lo peor de todo es que tanto los maestros como los autoridades exaltan la patria; la historia de Suecia queda reducida a la historia de los reyes suecos.

3º En cuanto a la historia natural, silencian lo relativo a la evolución porque no está conforme con la Biblia. Tampoco enseña frecuentemente la higiene sexual.

4º Los libros de lectura exaltan la grandeza del país y se ocupan de personajes mediocres que han ocupado grandes situaciones. Los cuadernos de escritura contienen con sobrada frecuencia textos patrióticos. Ese mismo carácter tienen los cantos escolares.

5º La gimnasia también siente cada día más la influencia militar.

IV. Reivindicaciones

1º La supresión de la instrucción religiosa.

2º La historia debe ser historia económica y cultural del pueblo, no historia de reyes y de magnates. Debe criticar a los gobiernos de los reyes a quienes sólo se les conoce como héroes. La historia debe objetivamente llegar a tratar los problemas políticos actuales...
Debe evitar turbar la conciencia de clase de los niños.

3º De la instrucción local se debe pasar a una visión objetiva del mundo, hacer comprender que la patria no es ni mejor ni peor que los demás países, y que si tiene determinadas ventajas, tiene igualmente determinados defectos, y que la clase obrera no tiene más que un solo enemigo: la clase capitalista. Por la geografía los alumnos deben acostumbrarse a ver en los demás obreros a sus propios hermanos de armas en la lucha de clases.

4º En historia natural la teoría de la evolución debe oponerse frente a la teoría bíblica; hay que enseñar igualmente higiene sexual.

5º Canto y gimnasia para una vida fresca y alegre de los niños, no para el chauvinismo y el militarismo.

6º Los libros de lectura deben hablar de la situación de los obreros y de los campesinos.

7º Los métodos deben proceder de lo conocido a lo desconocido. Hay que unir la historia natural y la geografía a la realidad; utilizar el cine, las proyecciones, la radio, la Escuela para la Vida.

[Pedagogía Proletaria, París 1930, páginas 162-164]

IV. Programas y métodos

D) La escuela del trabajo en Alemania por Karl Rössger (Gotha)

INFORME

I. La pedagogía alemana y la política

La escuela del trabajo en Alemania tiene carácter especial por lo mismo que es la obra del maestro alemán. Durante todo un siglo ese maestro alemán, por educación y por obligación, no podía subordinar su trabajo a ninguna convicción política. Desde los tiempos de Pestalozzi y de Fichte tenía que abordar sus problemas desde el punto de vista filosófico, psicológico, religioso, moral, &c.; jamás abordándolo en su totalidad, partiendo de la raíz del ser social. Se le empujó a lo que llamaron "pedagogía pura". ***Para tener una idea clara de ello basta recordar cómo fueron acogidas las ideas sobre la escuela del trabajo antes de la guerra, cuando, por primera vez expuso su concepción de la escuela del trabajo el primer pedagogo socialista alemán, el viejo tejedor sajón, hoy profesor de pedagogía en Suiza, Robert Seidel. Pudo defender sus ideas en el primer congreso internacional de maestros de Francia; atrajo la atención de la crítica pedagógica internacional y encontró eco en la clase obrera alemana. Sólo los maestros alemanes silenciaron su ideas pedagógicas, que calificaron de "políticas"***. Durante muchos años la expresión "escuela del trabajo" ha sido tildada de socialista. Tal era el estado de espíritu de Alemania en aquella época en que los términos "pedagogía" y "política" se estimaban irreconciliables. Esa ceguera ante los hechos sociológicos es la característica alemana durante el siglo XIX. Todavía hoy la gran mayoría de los trabajadores que se consagran a la enseñanza creen que el sumun de la discreción es adoptar una posición apolítica.

II. Orígenes de la idea de la Escuela del Trabajo

Ese apoliticismo –que consideramos una laguna– ha contribuido, en realidad, a dar cierta riqueza y a precisar ciertas diferenciaciones a los movimientos pedagógicos que en su conjunto constituyen el concepto alemán de la Escuela del Trabajo.

Partiendo de la pura experiencia psicológica que nos enseña que el ejercicio de los sentidos motores sirve igualmente a garantizar la adquisición del saber y partiendo igualmente de la idea de que la formación práctica contribuye a la formación perfecta del hombre, se llega a la conclusión de que la actividad intelectual personal desde la edad escolar forma el espíritu mucho mejor que el aprender de memoria las cosas. Había que salvar después una gran etapa: reconocer que el trabajo físico tiene el mismo valor que el trabajo intelectual. Es más, el trabajo físico productivo es siempre, al mismo tiempo, trabajo intelectual, cosa que no sucede con ciertos trabajos mecánicos que pasan por intelectuales.

Todavía surgió una nueva divergencia con motivo del fuerte movimiento artístico de principios de siglo.

La clase obrera, que había llegado a un considerable desarrollo numérico, siquiera no correspondiese a su influencia, defendía estas ideas pedagógicas: “Sólo el trabajo es capaz de crear valores. Sólo el trabajo colectivo forma la solidaridad. Todo trabajo tiene un valor determinado que se mide por el servicio que presta a la colectividad. La investigación personal y la experiencia de la vida colectiva crean las bases de una moral práctica.”

La misma clase obrera, en la actualidad y en su mayor parte, no ha penetrado todavía el alcance político de estas ideas pedagógicas admitidas por una minoría de obreros y maestros.

III. Realización de la idea en las Escuelas experimentales

La abundancia de proyectos de reformas pedagógicas, que al intentar ponerlos en práctica manifestaban cierta inseguridad bien característica, ha hecho que se llamen con el nombre, vacío de sentido, de “escuelas experimentales”, todos los ensayos pedagógicos. Así vemos que en una de esas escuelas se ensaya una novedad pedagógica, en otra, algún método de lectura; en otra, la aplicación del trabajo manual a la geografía; en otra, se ensayan los centros de interés, &c. Con lo dicho ya se puede tener idea del valor que debe darse a la palabra “experiencia”. Puede afirmarse que hace ya veinte años Kerschensteiner, en Munich, realizaba dentro de esa orientación general de la escuela del trabajo una reforma ampliamente concebida. Pero al mismo tiempo que reconocemos que Kerschensteiner ha sido el más grande reformador de la escuela alemana que ha producido la generación pasada –siquiera hoy se cobijen a su sombra todos los pedagogos reaccionarios–, tenemos que reconocer igualmente que, en Munich y en Baviera, desapareció toda su obra cuando el concordato impuso la dominación autoritaria del clericalismo al liberalismo burgués.

En resumen: puede sostenerse que en la realización de la idea de la Escuela del trabajo por las escuelas experimentales hay cierta incertidumbre respecto a los fines. Analizando profundamente los casos de esas incertidumbres se advierte que responden a la diversidad y obscuridad de motivos sociales de la escuela del trabajo.

IV. Incumplimiento de la ley

Esa incertidumbre se ve todavía más clara cuando se considera cómo se ha tratado en la ley la cuestión de la escuela del trabajo. La Constitución, en su artículo 148, párrafo 3º, dice: “La enseñanza del trabajo y la instrucción cívica son materias escolares.” La ley se decide, pues, por un concepto del trabajo concebido en sentido estricto, ya que sólo exige que los trabajos manuales se practiquen en la escuela. Esa exigencia ha sido ampliada por una “Convención de los Estados alemanes para la aplicación del artículo 148 de la constitución, párrafo 3º”, de 29 de octubre de 1920. Una convención de esa naturaleza tiene fuerza de ley. En ella se dice:

“1º Para aplicar el artículo 148, párrafo 3º, de la constitución alemana, hay que colocar la vida toda de la escuela al servicio de la idea del trabajo.

“2º Como medios para aplicar esta idea figuran: a) subordinación de toda enseñanza a la idea de trabajo y utilización del trabajo manual como medio general de enseñanza y de educación.”

Aplicando estas resoluciones de la “Conferencia escolar nacional” de 1920, se hubiese llegado, con el tiempo, a la realización de la escuela del trabajo; pero los gobiernos de los diferentes Estados no han tenido en cuenta estos acuerdos al redactar los programas. Si comparásemos los programas de Prusia, Baviera, Sajonia, Hamburgo, Turingia, Baden, &c., veríamos la gran diferencia que existe entre ellos en cuanto a la manera de concebir esta cuestión, como veríamos igualmente que ninguna administración escolar de estos Estados indica la manera de transformar paulatinamente sus escuelas en escuelas del trabajo. Es decir, falta la voluntad, la decisión de llegar a esa transformación.

V. Luchas y decadencias de las escuelas experimentales

De lo anterior se deduce la situación actual de las escuelas del trabajo. A pesar de las decisiones de la Constitución, hasta ahora la escuela del trabajo es tan sólo una excepción, sostenida por una parte del profesorado y por otra parte reducida de padres y tolerada con la aquiescencia más o menos decidida de las autoridades escolares... siempre dispuestas a abandonar su punto de vista si el enemigo es más fuerte. Este enemigo no se presenta francamente, como un partido político, ya que la Escuela del trabajo no es una cuestión política o filosófica para llevada a la agitación electoral. El Centro ha colaborado en las estipulaciones de la Constitución acerca de la Escuela del trabajo; los conservadores y los alemanes nacionales afirman defender la escuela del trabajo. Sin embargo, esos partidos de la derecha son los adversarios más fuertes de la escuela del trabajo que, en realidad, amenaza la esencia de su propia vida.

Los verdaderos enemigos surgen cuando un maestro trata de aplicar en su clase las ideas nuevas. En seguida surgen los enemigos de toda novedad. Hay una pequeña minoría que siguen con atención la experiencia y acaban por aceptarla. Esa minoría, según las estadísticas, está formada siempre por obreros. El campesino, el pequeño funcionario, las clases medias acomodadas y los curas se oponen a la escuela del trabajo. Dicen que compromete los conocimientos adquiridos, la disciplina tradicional –es decir, la subordinación servil– y la moralidad. Entre los industriales no hay unidad perfecta.

Por variada que parezca la serie de adversarios, hay en ellos una perfecta unidad porque todos, lo confiesen o no, tienen el sentimiento de que tras de esa novedad hay una cuestión política que ha de conducir por la escuela a la constitución de una sociedad nueva.

Poco a poco, los maestros, cansados de tanta oposición, han ido abandonando sus entusiasmos y han ido cerrando las escuelas. Sin embargo, las pocas que quedan ofrecen caracteres bien definidos: padres y maestros coinciden en sus entusiasmos, son obreros, coinciden en la orientación política. Estas escuelas son el producto de una selección natural. Son hombres que se han encontrado en la campaña en favor de la escuela del trabajo, y, una vez que se han encontrado, continúan juntos para demostrar con hechos su voluntad de realización.

VI. Los resultados obtenidos

Es inútil que pretendamos hacer pronósticos acerca del porvenir reservado en Alemania a la escuela del trabajo. Ya no asusta a nadie, ni está de moda. Y, sin embargo, vive. Hasta el fabricante más reaccionario de libros, utiliza su nombre; los maestros se interesan cada día más;

cada día se publican mejores manuales inspirados en esas ideas; no hay autoridad alguna escolar que se atreva a despreciar esa nueva forma de la pedagogía. La vieja escuela, como el viejo Estado alemán, se tambalean. Está creándose una nueva forma de escuela y de Estado. Se puede reconocer en infinidad de detalles. Cuando sea necesario, surgirán con todo su esplendor.

[Pedagogía Proletaria, París 1930, páginas 165-168]

B) La disciplina en la escuela por F. C. Moore (Inglaterra)

INFORME

La disciplina puede ser considerada bajo dos puntos de vista: primero, como un medio que permite ejecutar el trabajo de la escuela; segundo, como un medio de formación.

Toda escuela, aunque esté dirigida por individualistas de los más apasionados por el anarquismo, tendrá necesidad de disponer de un plan o sistema cualquiera para cumplir su trabajo. Las disposiciones adoptadas para ejecutar ese plan –en lo que esas disposiciones se relacionen con la actividad de los alumnos– constituyen la disciplina. Seguramente que todo pedagogo y todo educador están conformes con las declaraciones elementales precedentes, de las que se desprende que hay una gran diferencia entre los sistemas de disciplina adoptados en las diversas escuelas.

Para hallar la razón de esta diferencia, es preciso ahondar en el problema: en realidad, cualquiera que sea la concepción de la disciplina que tengan los educadores, es disciplina en tanto se la considere como medio de formación por quienes dirigen la educación; pero inmediatamente se plantea esta cuestión: Educación, ¿en qué sentido?

Tres concepciones diferentes sobre el fin de la educación

La respuesta sobre el sentido en que se oriente la educación depende del medio social en que se desenvuelva el alumno, es decir de la organización social. La enseñanza está dirigida por la clase dominante, que actúa, de ordinario, por medio del sistema gubernamental que ella ha establecido. Esta clase actuará, claro es, de un modo variable, de conformidad con la situación que quiera hacer ocupar al alumno. Así, en un estado burgués, interesado en conservar el obrerismo, el fin de la educación será producir una masa dispuesta, en todo lo posible, a vivir supeditada al capitalismo. Nada de iniciativas que pudieran resultar dañosas. El hombre, producto de una educación completa, podría capacitarse en la organización económica y política y constituiría un peligro para el poder de la burguesía. En compensación, se desenvolverá más la iniciativa en aquellas enseñanzas destinadas a formar intelectuales de la clase media –doctores, juristas, periodistas, personal docente, &c. Así, éstos no deben ser sometidos a la educación dada a la masa, que tiende a producir una obediencia puramente mecánica, ni se les debe permitir exceso de iniciativas, que les pondrían en posesión del poder. La dificultad de asegurar esta educación intermedia puede medirse por el número de revoluciones provocadas

constantemente por esta clase. Tenemos, por último, la educación de la clase dirigente, en la que el fin es el desenvolvimiento de la iniciativa, de la capacidad para ejercer el mando y de un fuerte espíritu, de clase, mientras que este sentimiento de clase es cuidadosamente eliminado de las escuelas para los obreros.

En Inglaterra, estos tres tipos de escuelas están muy netamente caracterizados. La escuela elemental, escuela de masas, es esencialmente la escuela de los obreros. La escuela secundaria está adaptada a la formación de profesiones liberales, si bien en la actualidad hay en esto cierta confusión, debido a que las capas inferiores de la clase media y algunos miembros de la clase obrera son instruidos en la escuela secundaria y preparados para una carrera a que, ulteriormente, esas clases no tenían acceso. En consecuencia, vemos a la vez industriales y un cierto número de obreros reivindicarse en ciertos aspectos que producirán cambios inminentes. Y hay, en fin, la escuela llamada "escuela pública", es decir, la escuela reservada a los hijos de los ricos. En ella, los niños aprenden a despreciar, como extraño, a quien no pertenezca a su clase. Al mismo tiempo, se aprovecha toda ocasión de favorecer y desenvolver todas las aptitudes de mando. Es claro que el sistema de disciplina debe variar en estos tres tipos de escuelas.

Los tres tipos tienen de común que sirven el interés de la burguesía, llevan su marchamo. Para la, burguesía, lo más importante del mundo es la obediencia pasiva, sin discutir las órdenes de los superiores. En las escuelas de los obreros debe reinar una obediencia ciega. En las escuelas de la burguesía impera por sí misma una obediencia dictada por ideas de clase: hay que ser fiel a su escuela, fidelidad que, como consecuencia, se convertirá en una fidelidad de clase. Por otra parte, es necesario obedecer, porque se podrá llegar a ser jefe, y entonces gustará ser obedecido. Tal es, en realidad, el sistema aplicado, bajo la forma de los instructores, a la disciplina, y el de los alumnos modelos en las escuelas "públicas" inglesas. En la escuela secundaria comprobamos una posición intermedia entre esos dos extremos, que, como todas las posiciones intermedias, resulta confusa.

La actitud general de la burguesía, que exige una obediencia y una disciplina estrictas, es la consecuencia natural de su posición: que se obedezca sin indagar y sin pensar, que es lo esencial para mantenerse en el poder, bien entendido que tal actitud es sobre todo importante en las escuelas proletarias. De esa manera, la organización social es más despótica, es decir, los obreros están más avasallados por la burguesía, y más estricta es también la disciplina en la escuela del proletariado.

Hemos visto ya que los intelectuales de la clase media tienden constantemente a producir individuos rebeldes contra los convencionalismos reinantes en su clase y contra el reducido estado de desenvolvimiento social que esta clase ha producido. Lo más frecuente es que su rebeldía sea individualista, sin aliarse a la rebeldía de la clase obrera. El motivo de esto es puramente individualista, y, en consecuencia, el espíritu de esa rebeldía es un espíritu de individualismo y de anarquismo, de donde se deriva la concepción que de la disciplina se hace el intelectual burgués: no le concede ningún valor como medio de formación y quisiera destruir toda disciplina, o al menos reducirla a la más mínima expresión.

[]

La moderna concepción de la disciplina, como medio de formación, es la concepción socialista. El Socialismo sostiene que la disciplina debe consistir en el desenvolvimiento de un sistema de conciencia social, que los alumnos deben por sí mismos organizar la disciplina y así adquirir la formación social necesaria a un estado socialista.

La autodisciplina voluntaria, desenvuelta en autodisciplina de grupo, es la forma proletaria de la disciplina, en oposición al absolutismo o al individualismo sin freno de la burguesía.

Consecuencias prácticas de estas concepciones

¿Cuáles son las consecuencias prácticas de estas tres concepciones de la ***disciplina? –De la concepción burguesa resultan consecuencias bien conocidas, como los castigos corporales, la militarización, los castigos monótonos y estúpidos tales como la copia de ciertas frases un centenar de veces, o la obligación de permanecer de pie en posición incómoda; se estimula la emulación por todos los medios de la actividad intelectual, con lo que los alumnos aspiran a merecer notas superiores a las de sus camaradas y a concursar a los premios***. Todos estos métodos están en uso en las escuelas para obreros en Inglaterra, en esa Inglaterra que es el más viejo Estado burgués.

[]

El progreso de los sentimientos humanos, que es, en gran parte, la consecuencia de la lucha consciente de los obreros contra la opresión capitalista, dulcifica, en ciertos casos, la severidad de la disciplina. Si embargo, en las escuelas abiertas para el proletariado, en las que reina la economía y cuyas clases están cargadas de alumnos, el medio social resiste a la adopción de los métodos socialistas y, por consiguiente, la severidad de los castigos y un entrenamiento casi militar prevalecen casi siempre.

[]

En un estado burgués, los educadores socialistas que han adquirido una visión clara de la situación, pueden rebelarse interiormente contra tal método disciplinario, quizás lleguen a modificarlo en este o en el otro sentido; pero no podrán nunca librarse completamente de las influencias de la sociedad burguesa, dentro de la cual viven. Están obligados a amoldarse a este sistema, exactamente como el obrero a la fábrica. La salida está solamente en unirse a los obreros para organizar y preparar el cambio del poder establecido.

[]

El punto de vista de los intelectuales burgueses es, a más de una mira partidista, un desenvolvimiento de las ideas de Rousseau. Se le debe la creación de un gran número de escuelas experimentales muy interesantes, donde el dinero no se gasta para favorecer,

bajo todos los puntos de vista, la libertad y el confort de los alumnos. Estas escuelas experimentales son raramente sostenidas por el Estado burgués, e invariablemente de ellas se excluyen los hijos de los obreros, que no pueden pagar una retribución grande.

[]

La aplicación completa de la concepción individualista, que tiende a hacer desaparecer la disciplina, no es posible más que con la desaparición efectiva de las clases escolares o con el empleo de preceptores particulares. Esto último es lo corriente entre la burguesía, pero constituye una costumbre profundamente antisocial cuya extensión debe evitarse.

[]

El sistema adoptado por la burguesía en la educación de sus hijos está principalmente representado en las llamadas escuelas "públicas", que han atraído la admiración de las clases dominantes del extranjero, por quienes han sido copiadas. En ellas existe una estrecha disciplina, se exige obediencia a las autoridades; pero al mismo tiempo, para desenvolver las aptitudes de gobierno, la disciplina se pone en manos de los mismos alumnos. Es necesario evitar la confusión en este punto con la disciplina socialista: el poder en aquélla es ejercido exclusivamente por los alumnos más antiguos, que no son nunca responsables ante sus compañeros, ni nombrados por ellos. Los métodos empleados son, en gran parte, métodos de represión física. Como cada alumno, desde luego colocado en el rango de sujeto, puede convertirse en seguida en oligarca, adquiere hábitos de obediencia estricta y de respeto hacia los superiores, al mismo tiempo que se ejercita en el desempeño de los cargos de autoridad. Como se le dice constantemente que está obligado a sostener el honor de la escuela y de conformarse con sus costumbres, que son esencialmente las de las otras escuelas públicas, y que es pernicioso apartarse de la conducta, de las ideas, del tono, &c., que constituyen el carácter propio de las escuelas públicas, llega a formarse en esas escuelas un tipo distinto, con una conciencia de clase grandemente desarrollada. El conjunto de toda esta disciplina, consciente o inconscientemente, da lugar a todas las cualidades que deben adornar a una burguesía gobernante.

La última concepción de la disciplina, la concepción socialista, no se puede hallar más que en el solo estado obrero de la época actual, en la Unión Soviética, en donde los obreros están actualmente en plan de edificar sobre bases socialistas. Allí, el espíritu individualista y el de emulación han sido reemplazados por el sistema de los proyectos y por la actividad de grupo; el gobierno de sí mismo, la disciplina voluntariamente impuesta por el grupo directivo reemplazan los viejos métodos de disciplina pasiva impuesta por los superiores. **Los castigos corporales y todos los corolarios que del antiguo método disciplinario se derivaban son suprimidos, por considerarlos supervivencias de la barbarie y del capitalismo.**

Los educadores comprenden, no obstante, que bastantes de los problemas de la disciplina, tomada ésta como medio de dirigir bien la vida de la escuela, se simplifican cuando el deseo de actividad de los niños recibe satisfacción. De ahí la tendencia a reemplazar las lecciones, tal

como en la actualidad se dan, por métodos tales como el plan Dalton, que son, a pesar de todo, adulterados en los Estados burgueses por el medio antisocial creado por la concepción de la disciplina tal como la hemos descrito, con lo que resulta que no se obtiene más que un desenvolvimiento individual, sin fomentar en el espíritu social una actividad colectiva permanente.

Disciplina y lucha de clases

Estas consideraciones muestran que el problema de la disciplina en la escuela está estrechamente relacionado con la lucha de clases y no puede recibir solución completamente satisfactoria en los estados burgueses. Quienes comprendemos estas cosas, debemos procurar reforzar la conciencia social y la actividad colectiva, que ayudan a desarrollar el espíritu necesario en la lucha obrera y en la sociedad de mañana. De todos modos, no debemos olvidar nunca que nuestra tarea no termina ahí, sino que hemos de fortalecer nuestras propias organizaciones y esforzarnos constantemente en unirlas a la gran masa de obreros que pretenden derribar el estado burgués y crear el estado obrero, que es el solo medio de resolver el problema de la disciplina.

[Pedagogía Proletaria, París 1930, páginas 179-183]

V. Disciplina escolar

D) Discusión

[1]

T. KURZ (Viena): El movimiento de las escuelas medias de Viena no es actualmente tal como lo ha descrito el camarada Bernfeld, no es un movimiento activo de lucha contra los jefes, sino que ha descendido al rango de una simple asociación de alumnos de las escuelas medias, análoga a otras asociaciones socialistas.

[2]

RUGE (Alemania): No es bastante turbar la tranquilidad de la escuela, sino que hace falta destruir la máquina escolar.

Las organizaciones de la juventud se dejan influir con excesiva facilidad.

Hay que tener en cuenta el hecho de que los burgueses pueden también explotarlas. Los maestros deben, pues, esforzarse sin descanso para establecer el más estrecho contacto posible entre el personal docente, los alumnos y la clase obrera, para realizar el ideal de las escuelas rusas aboliendo el Estado actual.

[3]

HARTIG (Alemania): Es necesario poner en evidencia la posición actual del maestro proletario, en relación al problema de la disciplina. **La sociedad actual no concede libertad al maestro en materia de reformas operadas en su escuela, si no está influido de una filosofía inocente**. Pero si un maestro tiene una actividad política cualquiera, hace amistad con sus superiores.

La reducción del número de alumnos no servirá de gran cosa. Debemos crear un régimen en que los maestros puedan trabajar libremente sin fatigarse ni agotarse por las luchas actuales.

[4]

HIERL (Alemania): No hay que soñar en realizar un tránsito, una transformación gradual de la escuela, sustituyéndola por una gradual organización. La reacción se sirve de las escuelas moderadas. La escuela laica se une al Estado que la sostiene.

Doble programa: el educador debe trabajar en las organizaciones proletarias de la juventud y de la infancia, para dirigir desde ellas el combate político contra el régimen establecido, que ha grabado en su bandera la explotación. La idea por la que debemos luchar políticamente en las organizaciones proletarias, debe ser completamente clara para todos. Luego de esto viene el trabajo pedagógico. La cuestión está ahora en saber cómo el trabajo politico se transforma en

trabajo pedagógico. ¿Cómo penetrar hasta el individuo? Ante nosotros se desarrolla el desenvolvimiento histórico de la revolución: ¿Por qué parte de mi personalidad percibe la actuación de mi vida en el desenvolvimiento de la lucha general?

Apreciación científica del lugar que debe uno ocupar y control mutuo: si recurrimos a este método, política y pedagogía se refunden.

Debemos fijar nuestra atención, sobre todo, en las escuelas frecuentadas por la juventud obrera, y principalmente en las escuelas técnicas del grado secundario. He aquí algunos sucesos de una escuela técnica de Turingia: Por una ligera falta a la disciplina, un "alumno de confianza" (encargado del mantenimiento del orden) fue destituido. Los alumnos le reeligen tres veces, cuyas elecciones fueron anuladas por el director. Por fin, los alumnos obligan al director a reconocer que su convocatoria, para nuevas elecciones, es ilegal. Los numerosos casos de este género crean en los alumnos el espíritu que nosotros queremos. ¿Par qué no decir que la liberación de nuestra juventud proletaria no puede ser más que obra propia suya?

Pero esta obra no puede ser ejecutada más que partiendo de la escuela profesional, y no partiendo de la escuela primaria superior ordinaria.

[5]

UN CAMARADA DE HAMBURGO: Puesto que la escuela profesional encierra verdaderos proletarios que acuden a ella a prepararse en sus oficios; puesto que esos alumnos han entrado ya en la vida y han recibido una cierta formación proletaria, deben entrar en la lucha contra la organización general de la enseñanza. La mayoría están organizados, de manera que no es necesario crear nuevas organizaciones. Basta con trabajar en las ya existentes.

[6]

PETERS (Bélgica): Se nos ha hablado mucho de la disciplina. Se nos ha esbozado un cuadro donde creo ver a alguno que se esfuerza en coger la luna con las manos.

Sería muy interesante tratar los siguientes puntos:

1º ¿Cuál es la disciplina actual en los diferentes países?

2º ¿Qué disciplina es la que nosotros deseamos en la escuela?

Ello ha sido la causa de las agrupaciones de niños comunistas en oposición a las agrupaciones de niños socialistas. No habrá aquí nadie capaz de negar que debemos prestar gran interés a estas organizaciones de niños; pero al intentar crear estas agrupaciones infantiles en el seno de la escuela, ¿no se ve el inmenso daño que se produce al poner a los niños proletarios unos contra otros? Nadie ha hecho esta observación.

No es suficiente examinar la cuestión que nos preocupa, suponiendo que nos hallamos en estado de obrar libremente y de realizar nuestro ideal. Hace falta tengamos en cuenta las

condiciones en que vivimos y procurar sacar el mayor provecho posible de esta sociedad. No es suficiente gritar fuerte: revolución proletaria. Varios oradores han hablado de revolución; pero ninguno nos ha dicho cómo se hará.

Aquí se presenta una grave cuestión: ¿Hay que procurar mejorar la situación teniendo en cuenta las legislaciones existentes, hace falta moverse, o hay que laborar al margen de la ley?

En bastantes países se tropieza con la imposibilidad de trabajar en el desenvolvimiento político del niño fuera de la escuela, lo cual supone no tener libertad de hacerlo en la escuela misma. Por otra parte, quisiéramos ver examinar si no hace falta tener en cuenta si esto se refiere a todos los niños o a los adolescentes, a los anormales o a los normales.

Nosotros, los belgas, opinamos que es necesario mantener la escuela dentro de la legalidad; que es necesario respetar en ella la neutralidad, pero que es necesario también obrar, en el seno del partido político, sobre las agrupaciones infantiles. Estimamos que este es el método más apropiado para llegar al fin que nos proponemos.

Estamos convencidos de que la escuela se esfuerza en comunicar los conocimientos necesarios para formar hombres provistos de un espíritu crítico, que no se limiten a repetir palabras como loritos. Meta Kraus ha hablado, con un profundo sentimiento, del respeto debido a la infancia. También nosotros sentimos el respeto a la infancia en el sentido de no violentarla bajo el punto de vista intelectual, sino, al contrario, alcanzar su madurez intelectual. Estamos convencidos de que el niño debe ser educado políticamente para adquirir conciencia de clase; pero esta labor debe hacerse en las organizaciones infantiles, y no en la escuela.

[7]

SOTHMANN (Alemania): Quisiera suscitar la cuestión de la escuela laica en relación con la ponencia de Bernfeld. Quisiera proponer al camarada Bernfeld la siguiente cuestión: ¿qué significación tiene la escuela laica aislada en el seno del sistema? Quizá el camarada Bernfeld pueda responder viendo si no corremos el peligro de crear una aristocracia obrera, si no hemos de hacer nada que se relacione con los esfuerzos favorables a la paz industrial, si no se pretende con ello desvirtuar la lucha de clases.

Es labor de las organizaciones infantiles turbar la tradicional máquina escolar. Quizá los camaradas hayan leído que el ministro Becker ha escrito a las Asociaciones de Padres, que el funcionamiento de la enseñanza se perturba por los niños que no siguen la enseñanza religiosa. Según eso, la institución de escuelas laicas descarta esa perturbación. Si se opina con el camarada Bernfeld, no se debe ser partidario de esa creación de escuelas laicas separadas.

En lo concerniente a la cuestión de la comunidad escolar, creo que es necesario poner atención a lo que varios camaradas han dicho. Creo que el primer paso es organizar grupos reducidos, y cuando estos grupos se hayan interesado en la lucha, se puede pasar a la Comunidad escolar y a lo demás. A título de ejemplo, os contaré una historia de la Alemania central. Un niño no podía adquirir los libros escolares. El maestro le amenaza de conducirle ante el director si no tiene los libros al siguiente día. Naturalmente, el niño no llevó los libros; pero cuando el maestro

quiso llevarle ante el director, súbitamente toda la clase se levanta y grita: “Nosotros iremos con él ante el director, para que podamos probar que su padre carece de medios para adquirir los libros”.

Se ha dicho que los padres muestran un espíritu de pequeños burgueses en las cuestiones escolares; pero no se trata más que de hallar una fórmula justa para el apoyo que los grupos de niños deben recibir de los adultos. A la vez que padre de familia, el proletario es frecuentemente reaccionario y se siente propietario. Por eso debemos dirigir nuestros esfuerzos hacia los sindicatos y ocuparnos menos de los grupos de padres.

[8]

WINKELMANN (Alemania): Pongo en duda que no haya necesidad de educar a los padres, y que basta con conseguir que sus organizaciones reconozcan los grupos de niños. Lo que hay aquí de malo es el espantoso respeto a la escuela que los padres inculcan en los niños. Los padres no tienen voluntad para luchar contra esta escuela; esa actitud, en relación con la escuela, es un resultado de la monstruosa opresión intelectual que ellos sufren respecto de todas las instituciones. Esta tiranía es debida al sistema de opresión, a ese sistema que aboga aún por la restauración de los castigos corporales.

En Turingia, el aumento del sueldo de los maestros está relacionado con el aumento de horas de trabajo y con el aumento de alumnos. Esto significa que a la escuela se la concibe como un establecimiento de doma. Se ha dicho, con razón, que no se puede educar, sino solamente manejar 50 alumnos a la vez. Es esta docilidad a ser manejados lo que los padres reclaman de los niños. Pensemos que a menudo se producen dramas domésticos, cuando el niño vuelve a casa con una mala nota de conducta, es decir, una mala nota en el dominio en que la escuela no es buen juez, por regla general, donde ella no emite sus juicios más que desde un punto de vista de clase burguesa, por lo que reconoceremos cuán importante es educar a los padres.

Cuando combatimos contra la ley escolar nacional, ese combate no ha arraigado en el proletariado. El proletariado no ha comprendido que se quiere reeducar a los hombres que no saben conducirse. La ley escolar no ha sido más que un elemento destinado a imponer de nuevo la voluntad del capital al proletariado. La lucha escolar debe ser incorporada a nuestra lucha política. El peor obstáculo para nosotros, en este punto, son las mujeres, que creyendo que sus hijos no se gastan en la escuela, encuentran natural que los niños permanezcan tranquilamente sentados en clase, y les inspiran un monstruoso respecto hacia la escuela. Si queremos que esta lucha nos haga avanzar, es necesario que la llevemos al alma de los padres. Lo que el camarada Hierl ha dicho, es justo: con la escuela actual no hay que intentar nada. La escuela actual debe dejar sitio a la que sólo puede dar a la juventud una posibilidad de liberación.

[9]

META KRAUS (para rectificar la alusión de Peters): Yo no he querido nunca hablar de respeto religioso debido al niño, sino de una responsabilidad que todos tenemos respecto al niño. El respeto no ata, la responsabilidad, sí.
[Pedagogía Proletaria, París 1930, páginas 194-198]

V. Disciplina escolar

E) Conclusiones de los informantes

[1]

FREINET: En nuestro informe hemos tratado de resolver el problema de la disciplina en la escuela primeria con un espíritu práctico. Sin embargo, no hemos querido considerar las formas de la disciplina en la vida diaria de la escuela.

A nuestro juicio, se hace mal al reducir este problema al mantenimiento del orden, de la disciplina, de la autoridad en la escuela. La disciplina en tal sentido no debería ser objeto de ningún problema en la escuela ideal. En ésta no deberá haber más que el problema del desenvolvimiento del niño, del trabajo y de la vida infantil. Si hablamos de disciplina, es únicamente porque la sociedad contradice los esfuerzos de la educación, únicamente porque la preparación fundamental para la vida y el trabajo por la escuela no puede ser realizado.

Por esto es por lo que proponemos en nuestra conclusión práctica, ante todo, palabras de orden de naturaleza material y social. Si queremos escapar a los errores pedagógicos que reglamentan actualmente toda la vida escolar, es absolutamente necesario que sepamos atacar la cuestión de la disciplina por una vía nueva, a la que no llegaremos más que con la colaboración de todos los educadores del pueblo.

[2]

[Pedagogía Proletaria, París 1930, páginas 198-200]

Alocución de clausura, del Secretario Pedagógico

Queridos colegas: La primera sesión pedagógica de la I.T.E., ha terminado. Si echamos una mirada sobre el conjunto de estas tres jornadas, podemos considerar como llegado su fin. Este fin era examinar los problemas pedagógicos esenciales desde el punto de vista proletario. Estamos agradecidos a los informantes y oradores que han colaborado a esta obra. Os agradecemos también la disciplina con la que os habéis comportado en los debates.

Todos nosotros hemos manifestado nuestra profunda contrariedad y enérgica protesta, al observar que todos los informantes anunciados –la mayor parte informantes de la U.R.S.S.– no han podido tomar parte en nuestros trabajos. Damos a nuestro camarada Pinkiévitch el encargo de saludar en nuestro nombre a los colegas de su país, y asegurarles que no descansaremos hasta haber conquistado el derecho de unirnos con los colegas que estimamos deber unirnos para ejercer nuestra misión social y profesional.

No pretendo, camaradas, dar un resumen completo de los debates. Cualquiera de vosotros puede hacerle mejor que yo en lengua alemana; pero quiero resumirlos brevemente en algunas frases.

No estuvimos siempre de acuerdo en la solución que conviene dar a los diferentes problemas. Cada cual aporta de su país –con su situación social y política propia y sus luchas pasadas– una concepción propia, determinada por las situaciones, las luchas y los esfuerzos en los diferentes países. Cada uno expone sus ideas, formadas por esas situaciones, esas luchas y esos esfuerzos. Necesitamos confrontar esas ideas. En una organización unitaria como la nuestra, esa confrontación debe hacerse con deseo de entenderse, lo que no excluye la discusión seria, incluso apasionada. Pero, como lo teníamos previsto y pensado, una voluntad común existía en todos los informantes y oradores: la de trabajar por el bien del niño proletario y del proletariado en general. Por otra parte, una idea unía también a todos nuestros colaboradores, una convicción se manifestó continuamente: la de que un mejoramiento completo y radical del niño proletario, una verdadera solución del problema de la educación no es posible más que en el seno de una sociedad socialista.

Pero sería una insensatez decir que, mientras esperamos el advenimiento de la sociedad socialista, nada tenemos que hacer en el campo de la educación.

Es misión de la I.T.E. determinar cuál ha de ser la obra de los educadores proletarios. Distintos colegas han sugerido, en sus discursos, obras prácticas. Se lo agradecemos y les prometemos que sus iniciativas serán sometidas a la aprobación de los órganos responsables de la I.T.E. Por nuestra parte, estamos convencidos de que esos camaradas no considerarán como terminada su misión con pronunciar un hermoso discurso en una conferencia. La I.T.E. espera de ellos que continuarán prestándole su ayuda y su colaboración.

Estas sesiones deben ser el punto de partida de una actividad pedagógica nueva para la I.T.E. Deben extender el círculo de nuestros colaboradores, sobre todo en Alemania. Las relaciones que hemos entablado estos días no pueden enfriarse.

En esta creencia, clausuramos las Jornadas Pedagógicas, animándoos a seguir mañana, con el mismo interés, el Congreso sindical de la I.T.E.

¡Viva la emancipación de la infancia proletaria!

[Pedagogía Proletaria, París 1930, páginas 201-202]

La Escuela Soviética (Cogniot, aug 1929)

Conferencia pronunciada en Besanzón el 8 de agosto de 1929 por el camarada Cogniot, con motivo del Congreso de la Federación de la Enseñanza unitaria de Francia

Hacia la U.R.S.S.

Muchos trabajadores han descrito ya el entusiasmo experimentado por ellos al ponerse en contacto con la revolución social que se realizó y se mantiene en una sexta parte del globo.

Este entusiasmo se confirma en la práctica de la vida diaria por las visitas y por el estudio --a veces investigación directa-- de las informaciones aritméticas, de los gráficos y de las estadísticas de que están llenos en Rusia tanto los armarios y carteras, como los muros de las fábricas, las oficinas y las escuelas. Sé muy bien que en ciertos medios está de moda burlarse o poner en duda las estadísticas de los Soviets. Pero tened en cuenta que el miedo a las estadísticas no es más que el principio de la condescendencia hacia los opresores y los explotadores. Y buena prueba de ello es que la Cámara Fascista de Hungría se ha agitado violentamente por haberse publicado una estadística agrícola de la cual se desprende que sólo el 12 por 100 de las tierras pertenecen a los campesinos y que los dos tercios de la población rural no disponen de la más mínima parte del suelo. Y el Secretario de Estado, Schaudl, que denunciaba el peligro de semejante estadística, ha sido apoyado por el Parlamento que ha votado la prohibición de que se realicen estadísticas de ninguna clase, a excepción de las que se verifican bajo el control directo del Presidente del Consejo.

Y si la Hungría de Bethlem pone la estadística fuera de la ley, no podemos quejamos de que la Unión Soviética la coloque en el puesto de honor. Hagámonos cargo de que todos los trabajadores y todos los espíritus rectos que no quieran oír las dudas de los escépticos, sabrán apreciar las ventajas positivas de las estadísticas rusas; y no pongamos mala cara a los viajeros que nos exponen sus impresiones por medio de cifras.

Al llegar a Rusia, los trabajadores de la enseñanza tienen, por lo menos, tantas razones como los otros para sentirse embargados por la emoción y la simpatía.

Supongo que estos pedagogos franceses, en su viaje, no han atravesado Bélgica, Alemania y Polonia, simplemente con la curiosidad de turistas, sino con la atención del educador y del maestro; y que han leído los presupuestos, visitado las escuelas e interrogado a sus colegas de los tres países.

Han encontrado a Bélgica terminando el ciclo del décimo año de la llamada paz escolar desde 1919, en efecto, el partido socialista, rompiendo su vieja tradición que databa del Congreso de Quaregnon, en 1894, consintió las subvenciones del Estado a las escuelas libres católicas; bajo pretexto de tolerancia y de respeto al principio constitucional y a la libertad de enseñanza --y por no comprometer la reconstrucción nacional al día siguiente del armisticio, como lo declaró textualmente en su Congreso de 1922. Como consecuencia de esto, en 1926, 135 millones pasaban de las cajas del Estado a las del partido católico belga.

Dos notas importantes aún sobre Bélgica: en este país de tan gran desenvolvimiento industrial, en esta nación "culta" de la Europa Occidental, la instrucción no se ha declarado obligatoria hasta 1914, y aun esta ley no ha empezado a aplicarse hasta 1919. **[]** ***En cuanto a la situación de los maestros, está caracterizada por un paro forzoso de tal naturaleza como indican los siguientes números: de cien maestros salidos de una normal del Estado en 1926, setenta no estaban colocados aún en 1927, y de los colocados un 6,5% eran interinos. Por otra parte, la desvalorización de los salarios es tan grande, que el maestro casado que comienza a ejercer la profesión ha sufrido, según la equiparación votada en 1928, una pérdida de 3.602 francos de los 16.800 francos belgas estabilizados, cantidad que corresponde al sueldo de 1914.***

[]

En Alemania la influencia de las Iglesias sobre la escuela aumenta. La Prusia socialista acaba de concluir con el papado un concordato extremadamente desfavorable; Baviera ha seguido el mismo camino. El Ministro de Prusia, Becker, el mismo que ha impuesto a la escuela llamada neutra la enseñanza política de la Sociedad de Naciones, ha lanzado, el 29 de marzo de 1928, una circular que regularizaba (lejos de desterrarlos) la aplicación de los castigos corporales. **[]** ***La situación del profesorado joven es muy penosa: en Prusia existían, el 15 de mayo de 1928, 17.000 maestros jóvenes sin trabajo, algunos desde 1920. La duración de este paro, lejos de ser circunstancial está prevista por diez años; existiendo al presente en Prusia más de 11.000 clases con un mínimum de 50 alumnos***. **Antes de nombrar a estos maestros para desempeñar cargos, según decreto del 27 de abril de 1928, las autoridades, por miedo a que se hayan proletarizado, tienen derecho a pedir informes a la policía. Un nuevo decreto permite igualmente rechazar el nombramiento de los maestros sin trabajo que durante el paro forzoso hayan contraído deudas**. ***En cuanto a la escuela única, continúa, como en Francia, siendo un puro "bluff" electoral; el número de hijos de obreros admitidos en la enseñanza superior no ha aumentado ni en 1 por 100 desde 1914.***

¿Y qué decir de la enseñanza en Polonia?

Ante todo tenemos que saludar aquí a las víctimas del fascismo polaco: el doctor Jasjunski, auxiliar de filología de la Universidad de Cracovia, condenado el 4 de septiembre a cuatro años de reclusión, sin otro motivo que la declaración de pertenecer al partido comunista; el profesor Petruszwicz, de la Universidad de Vilna, separado de su cargo por haber osado defender a los acusados del proceso de la Hromada de los Rusos Blancos; los maestros primarios destituidos cada día sin procedimiento alguno en virtud de la ordenanza presidencial de 19 de enero de 1928. El fascismo llena de policías los trenes y las estaciones; y siembra el país de oficiales insolentes y grotescos; el año pasado, 3.400 muchachos pertenecientes a las escuelas profesionales y de segunda enseñanza, han pasado sus vacaciones uniformadas en campos militares. La escuela única no existe; con el fin de obstaculizar el acceso al gimnasio (instituto) a los hijos del proletariado, se han dado programas diferentes a las clases terminales de la enseñanza primaria y a las iniciales de la enseñanza secundaria.

A pesar de la obligatoriedad teórica de la enseñanza primaria, 670.000 hijos del pueblo quedaban en el curso de 1928-29 fuera de la enseñanza, faltos de escuelas y de maestros, y para estos 670.000 niños la Dieta ha creado, el 7 de mayo de 1928, 73 plazas de maestros, o sea un maestro por cada 9.108 niños. En cuanto a las minorías nacionales, el tiempo nos impide exponer con detalles el abandono sistemático de sus escuelas y la opresión de su cultura.

Este es el estado de la enseñanza en el país que, según Paul Boncour, es la salvaguardia de la civilización.

Es la salvaguardia de la civilización con el mayor porcentaje de prostitutas del mundo, con un porcentaje record de oficiales y de eclesiásticos, con una horripilante miseria en el mundo obrero, con el sistema de enseñanza que ya he expuesto.

Los principios

A estas normas pedagógicas opondré el artículo más importante en esta materia de la Constitución de la Rusia Soviética, esta terrible enemiga de la civilización:

"Para asegurar de una numera efectiva el acceso de los trabajadores al saber, la R.S.F.S.R. se impone como propia obligación garantirles una formación completa, general y gratuita."

Muy numerosos serán los sorprendidos con esta definición, por no tratarse en ella más que de la educación de los trabajadores, y no como, entre nosotros, de la enseñanza de todos los niños, como suele decirse, sin distinción de clases. Numerosos serán los sorprendidos, sobre todo entre los trabajadores de la inteligencia, donde hay muchos que creen que la sociedad es una y que la "élite" intelectual tiene como misión expresar la "voluntad popular".

[]

Sin embargo, Engels decía, muy justamente, hace más de 80 años: "Los burgueses de los diferentes países tienen muchos más puntos de contacto entre sí que con los obreros, que son sus vecinos inmediatos. Los obreros hablan una lengua diferente que la burguesía; tienen otra mentalidad, una moral, una religión y una política completamente diferentes. Son dos pueblos distintos; la diferencia es tan grande entre la burguesía y el proletariado como entre dos razas." (Engels, Situación de la clase obrera en Inglaterra.)

Hoy este estado de cosas se ha agravado aún, en lo que respecta a la lucha de clases. Es, pues, imposible hablar de la sociedad sin examinar los intereses irreconciliables de las clases sociales.

El que hable de la sociedad "sintética", sin precisar de qué clase social se trata, no tiene ante su vista, quizá sin quererlo, más que la minoría: los intereses de la clase burguesa. El que hable en nombre de la gran mayoría no podrá nunca velar la realidad, negar la existencia de las clases sociales.

Por esta razón, la escuela soviética se define francamente como una escuela de clase. Pero esta enseñanza de clase abarca el grado de universalidad humana más grande posible en el actual periodo de transición. Funciona esta escuela en interés de un 95 por ciento de la población.

De la definición de principios de la escuela soviética se desprenden tres fines oficialmente proclamados por el Comisariado de Instrucción Pública:

1.º) Contribución al desenvolvimiento económico sobre la base de construcción socialista; es decir, especialmente al aumento de productividad de trabajo.

2.º) Asegurar la educación social y política de las masas dentro del espíritu comunista.

3.º) Desenvolver la cultura de cada nacionalidad como base de una cultura de la generalidad humana.

He aquí los fines; vamos a ver ahora qué métodos generales de organización corresponden a ellos.

En primer lugar, la unión de la formación general con el trabajo productivo y con la participación activa en la vida social. Inmediatamente la adaptación a las necesidades de la economía en lo que respecta a la profesión y a la calidad de los trabajadores; y la adaptación también a las necesidades de la circunscripción o de la provincia. En tercer lugar, queriendo asegurar seriamente una organización de la enseñanza, se esfuerzan en interesar y hacer participar directamente en ella a las masas de trabajadores y de alumnos. **En cuarto lugar, la enseñanza de la religión, este consuelo ilusorio de los oprimidos, este pararrayos de la lucha de clases, está absolutamente prohibida en todos los establecimientos de enseñanza; la religión no puede ser estudiada ni enseñada más que privadamente. En cuanto a los establecimientos religiosos especiales, no se puede entrar en ellos antes de los diez y ocho años.**

Del tercer fin general de la enseñanza, citado anteriormente, resulta no sólo el respeto a la lengua materna y a la cultura nacional de la minorías, sino también la aceleración del ritmo de desenvolvimiento intelectual de los pueblos entregados antes al zarismo, en relación con el ritmo general de desenvolvimiento de la Unión Soviética.

En fin, la coeducación se practica en todas partes, excepto en las escuelas de anormales. Y los castigos corporales están rigurosamente prohibidos a título de instrumentos de humillación y de preparación a la obediencia pasiva, principalmente empleados en los países capitalistas, en las escuelas primarias; es decir, en las escuelas para el proletariado.

Educación social

Vamos a estudiar primeramente la aplicación de estos principios de instrucción general. El término instrucción general está, a decir verdad, tachado del vocabulario técnico y reemplazado por el término significativo: “educación social”.

La educación social se da a los niños desde los tres a los diez y siete años; su tipo inferior es la educación preescolar que se realiza en cuatro clases de establecimientos:

El jardín de los niños, abierto durante seis horas diarias;
El asilo, que funciona de ocho a diez horas cada día;
El hogar de los niños, donde habitan los niños permanentemente;
Y el terreno de juegos de verano.

En el verano de 1927 fueron abiertos 4.000 terrenos de juegos por donde pasaron 260.000 niños.

El desenvolvimiento de las costumbres colectivas, la excitación de la actividad personal, la formación elemental del pensamiento materialista constituyen los primeros fines de la educación preescolar. Pero ésta tiende también a desembarazar a la madre del peso de los deberes domésticos para que pueda participar en la actividad social.

A los ocho años el niño entra en la Escuela Única del Trabajo, donde puede estudiar nueve cursos de un año, divididos en dos grados:

El primero abarca cuatro años.

Y el segundo abarca cinco, agrupados a su vez en dos divisiones: la primera de tres años, y la segunda de dos.

Prácticamente, todas las escuelas no tienen esta enseñanza completa; unas no tienen más que el primer grado, otras que el segundo; y una tercera categoría está formada por las llamadas escuelas de siete años, que superponen al primer grado, el primer ciclo del segundo.

La norma actual son estas escuelas de siete años (escuelas septenales).

En cuanto a la realización de la instrucción obligatoria del primer grado, la República Rusa la ha fijado para el curso de 1933-34.

La instrucción es gratuita en todos los establecimientos preescolares del campo, en todas las escuelas del primer grado, en todas las escuelas profesionales elementales, en todas las escuelas contra el analfabetismo y para la educación política, en los Technicums de pedagogía y en las Facultades Obreras; en los demás establecimientos de enseñanza, al menos el 50 por 100 de las plazas son gratuitas a beneficio de determinadas categorías sociales. Y por último, hay que hacer notar que el Estado sostiene y educa en los establecimientos de Protección a la Infancia a más de 200.000 niños.

Las escuelas de primer grado tienen anualmente unos 200 días de clase. En los cursos inferiores las clases no pueden pasar de cuatro horas diarias, y en los siguientes, de seis horas.

Las escuelas siguen los programas del Consejo Científico de Estado, adoptados al campo o la ciudad y modificados por las características regionales. Estos programas, de los cuales nuestra

Internacional ha publicado una traducción en francés, ponen como centro de toda enseñanza el trabajo del hombre en el presente y en el pasado. Toda la enseñanza está encaminada a estudiar cómo el trabajo del hombre sobre las materias y los fenómenos naturales produce la vida social.

De aquí se desprende la construcción de estos programas. sobre una triple base: 1.º) los fenómenos naturales del medio; 2.º) el trabajo del hombre con y contra la naturaleza para tomar posesión de ella y explotarla; 3.º) la vida social tal y como resulta de esta acción.

De aquí se desprenden también los trabajos de la escuela en los cuatro años del primer grado: en el primer año se estudia la escuela y la familia del niño; el segundo se consagra al conjunto de la aldea o a un barrio de la ciudad; el tercero, a toda la región rural o al conjunto de la ciudad; el cuarto año, a la Unión Soviética y al mundo.

De aquí se desprende, por último, el cambio de disciplinas, el lugar considerable concedido a las ciencias sociales, la supresión del estudio de las lenguas muertas, &c., &c.

Es evidente que con tal programa los métodos de exposición y de adquisición del saber han sido completamente transformados; y que la enseñanza de materias por disciplinas aisladas se ha hecho imposible.

Y en efecto, la Unión Soviética la ha reemplazado por el sistema llamado de enseñanza por complejos. Para daros una idea de este método, os citaré la serie de nueve complejos, recomendados a título de indicación para la primer clase a la que asisten alumnos de ocho a nueve años:

1.º) Los primeros pasos en la escuela;

2.º) Los trabajos de otoño en el hogar de los padres;

3.º) La protección de la salud y la participación en la fiesta de la Revolución de Octubre (la unión íntima de estas dos ideas es la del hombre como ser biológico y como ser social);

4.º) Los preparativos para el invierno y los trabajos de invierno;

5.º) La vida y el trabajo en invierno;

6.º) La víspera de la primavera;

7.º) Los trabajos de primavera y la parte que toman en ellos los niños;

8.º) El primero de mayo;

9.º) La preparación de la exposición escolar de fin de curso.

Al tratar de cada uno de estos temas, el maestro tiene el deber de conciliar y de realizar los seis trabajos siguientes que se enumeran igualmente:

a) El estudio por los niños de la vida que les rodea, haciéndoles participar en ella sistemáticamente;

b) La adquisición de técnicas tales como la lectura, la escritura, el cálculo, &c., &c.;

c) El trabajo manual;

d) La higiene y la cultura física;

e) La formación de la sensibilidad y del sentido estético;

f) El entrenamiento en la organización.

El estudio del medio y la preparación activa para la vida son el alfa y la omega del trabajo escolar. El trabajo, entendiendo corno tal el trabajo útil a la sociedad, trabajo socialmente útil, sirve, sin duda, a la formación de la actividad manual, al manejo de los útiles y de los materiales y, además, de ilustración a los cursos teóricos; pero esta concepción de trabajo, en tanto que formación de la habilidad manual o procedimiento metodológico, no desempeña más que un papel accesorio en la enseñanza; el trabajo tiene, sobre todo, como fin el realizar la participación inmediata del niño en la vida que le rodea.

Las obligaciones que hemos enumerado tienen, evidentemente, una gran importancia, puesto que se encaminan a formar hombres sanos, deseosos de actuar y dotados de costumbres sociales inmejorables; pero el factor principal, según la pedagogía soviética, es siempre la unión del trabajo intelectual con el trabajo manual y la unión del trabajo de la escuela con la vida. Esta unión está definida por el pedagogo Pistrak como: “estudio de la actualidad”.

* * *

Es muy claro que, asignándose semejantes fines y tales métodos, la escuela pueda vencer las dificultades técnicas, por grandes y numerosas que éstas sean. Lo que se la pide es que establezca la relación real y natural entre los conocimientos adquiridos por los niños, el trabajo socialmente útil de que estos puedan encargarse en la medida de sus actitudes y de su comprensión. El maestro no tiene como misión el hacer estudiar simplemente la vida de la familia, de la fábrica, del campo o de la ciudad; sino hacer participar al niño en esta vida a medida que avanza la enseñanza, tejiendo un número considerable de hilos entre el mundo y la escuela.

Este trabajo hace adquirir a los niños intereses y costumbres sociales; hace que lleguen a actuar poniendo el alma en la acción, unas veces con alegría, otras con indignación, en todo acontecimiento social; y no pasar nunca con indiferencia al lado de un fenómeno cualquiera ni dejar nunca de trabajar para mejorar la vida colectiva.

He aquí cómo la escuela forma la civilización colectivista y combate toda psicología individualista.

Pero destruyendo la psicología individualista, lleva al máximum la actividad personal; la unión práctica con el medio, que es la base de la escuela colectivista, exige al mismo tiempo el desenvolvimiento de la actividad de los niños; estimulando el sentido de la responsabilidad destierra radicalmente el adiestramiento de la escuela; en la escuela se intensifican: la observación independiente de los niños, la realización de ensayos y experiencias, la familiarización con una serie de fenómenos por la participación directa en la vida, el profundizar en los conocimientos por su aplicación práctica.

Así explica la tendencia a suprimir los deberes individuales, a adoptar un plan Dalton "sovietizado". Al mismo tiempo funciona una autoorganización verdadera de alumnos, como preparación al trabajo colectivo: la asamblea general de alumnos elige sus representantes por tres meses, los representantes de los alumnos toman parte en las reuniones del claustro escolar, excepto en aquellas en que se tratan cuestiones como las referentes a la moralidad de los maestros, &c., &c. Muchos de los niños de las escuelas son "pionniers", y éstos son los que se ponen a la cabeza del trabajo de autoorganización.

Tal es la escuela de masa del sovietismo, que se define a sí mismo como un régimen de participación directa y personal de las masas en la edificación socialista; y que, por tanto, tenía necesidad de la enseñanza, tal y como es, para formar constructores y campeones del socialismo, prontos a la iniciativa y conscientes de su responsabilidad

Formación profesional

Tomando como base esta educación social, verdaderamente politécnica, se realiza la formación profesional. El Comisariado de Instrucción Pública ha reclamado el principio de que la elección de profesión debe realizarse hasta los diez y siete años; la separación de la teoría y de la práctica debe imputarse siempre al atraso de la economía y de la civilización de un país.

La enseñanza profesional abarca actualmente tres grados: elemental, medio y superior.

La instrucción profesional elemental, destinada a formar obreros capacitados, se da en las escuelas de empresa, que preparan para la grande y la mediana industria, y en las escuelas de oficio y en los cursos de aprendizaje que preparan para la pequeña industria y el trabajo a domicilio.

A las escuelas de empresa tienen acceso los niños de los catorce a diez y seis años que han terminado sus estudios de primer grado en la escuela general; el primero y el segundo año los alumnos trabajan en la empresa durante cuatro horas como máximo; el tercer año, seis. En el curso de 1926-27, existían 779 escuelas de empresa que recibía a 770.000 alumnos.

En el mismo curso existían 595 escuelas de oficio con 57.000 alumnos, y 200 cursos de aprendizaje, con 10.000.

Por otra parte, para aumentar la capacidad de los obreros que trabajan al presente, existen 7.156 cursos industriales con 125.000 alumnos.

* * *

La enseñanza profesional media se da en los “Technicums” donde se forman los técnicos -- ingenieros subalternos--. Admiten los alumnos que salen del primer ciclo del segundo grado y, por consecuencia, de edad de quince años.

Esta enseñanza dura de dos años y medio a cuatro años.

En el curso de 1926-27 había 707 “Technicums”, con un total de 127.000 alumnos.

* * *

El grado más alto de la instrucción profesional es la enseñanza superior.

Todos los establecimientos de enseñanza superior están dirigidos por una junta llamada **Consejo-Universidad, que se reúne, por lo menos, todos los trimestres y que se compone:**

1.º Por tres o cinco directores nombrados por el Comisariado de una terna de candidatos.

2.º De los decanos de las facultades.

3.º De representantes de los sindicatos obreros.

4.º De un representante de un soviet local.

5.º De representantes de los comisariados interesados en aquella Universidad.

6.º De cinco representantes de los profesores.

7.º De cinco representantes de los ayudantes auxiliares.

8.º De cinco representantes de los estudiantes.

En cuanto a la enseñanza de cada disciplina en particular, está dirigida por una comisión compuesta del conjunto de profesores y colaboradores en la enseñanza y un número igual de representantes de los estudiantes.

Los métodos de enseñanza han sido completamente transformados por la Revolución. La exposición didáctica no consume más que una mitad del trabajo y está proyectado reducirla a una tercera parte. Lo que predomina es el trabajo de laboratorio y la discusión por grupos.

Como todas las escuelas, las Universidades toman parte en la vida social muy intensamente; se coordina su programa con las empresas interesadas, se pone en armonía el trabajo de los estudiantes para el título con las necesidades de los órganos administrativos y económicos; se hace tomar parte a los representantes de estos órganos

en el establecimiento de los planes de estudio y trabajo de la Universidad; el personal de enseñanza es empleado en investigaciones y visitas de interés social y económico; trabaja también en aumentar la calidad del personal técnico de los establecimientos y de las empresas, &c., &c.

Los estudiantes realizan todos un trabajo práctico. El fin de este trabajo es dar a los estudiantes conocimientos prácticos sobre la marcha de una empresa desde el punto de vista técnico, tanto de organización como de economía. **En las empresas, un uno o un dos por ciento de las plazas están reservadas a los estudiantes que son retribuidos durante su trabajo. De esta manera se familiarizan con los problemas actuales: racionalización del trabajo, tarifas de salarios, protección del trabajo, el trabajo cultural, el alza de nivel de la vida, el trabajo de los consejos de empresa y de las comisiones, &c. &c.**

A primeros de junio de 1927 existían en las Universidades rusas 2.691 profesores, 7.882 auxiliares, 1.944 colaboradores científicos. Los profesores son nombrados teniendo en cuenta únicamente sus trabajos personales por el Consejo Científico del Estado y reclutados por medio de concurso.

La enseñanza universitaria es pública. Pero, para matricularse como estudiante regular, hace falta tener, por lo menos, diez y siete años y realizar un examen de ingreso.

En el curso de 1926-27, existían en números redondos 118.000 estudiantes, los cuales estaban agrupados de la siguiente forma:

18.000, de enseñanza;
21.000, de agricultura;
42.000, de técnica industrial;
20.000, de medicina;
13.000, de ciencias económicas;
4.000, de bellas artes.

Las muchachas suman una tercera parte y son especialmente numerosas en enseñanza y medicina. Un 25 por ciento, obreras; un 25 por ciento, campesinas, un 36 por ciento, empleadas.

Existen 71 centros de enseñanza superior en lugar de los 47 que existían en 1914, y 118.000 estudiantes en vez de 110.000; pero a esto hay que añadir las Facultades Obreras para campesinos y obreros adultos, que son una creación de la Revolución. **Se distingue entre facultades obreras de noche, cuyos cursos duran cuatro años y a las que asisten obreros que continúan trabajando, y facultades obreras de día, cuyos cursos duran tres años y en los cuales todos los alumnos son becarios del Estado**. Para ser admitido en una facultad obrera hace falta tener diez y ocho años, como mínimo, justificar una participación personal y física en la producción durante tres años y tener conocimientos elementales de lengua rusa, de aritmética y de ciencias sociales.

El alumno diplomado de las facultades obreras pasa a la enseñanza superior regular sin otro examen y por derecho de preferencia.

En 1 de septiembre de 1926 las Facultades Obreras tenían 36.000 alumnos, de los cuales el 58 por 100 eran obreros, el 38 por 100, campesinos.

De 1920 a 1926 han salido 37.000 diplomados. Estos trabajadores manuales que salen de las Universidades obreras suman el 15 por ciento del total de los estudiantes de Universidad. Han realizado ya estudios superiores y han demostrado que, si son inferiores a otros estudiantes para los conocimientos abstractos, les superan en todo lo que se refiere a ciencias naturales y sociales.

Los estudiantes tienen una doble organización; forman parte para todo lo que se refiera a la vida universitaria de las "secciones académicas", y, además, los hijos de los sindicados o aquéllos que provienen de la producción, se organizan en seccionases sindicales que absorben el 31 por ciento de]os estudiantes. La oficina central de estudiantes proletarios, organismo directivo de esta organización, está representada en el consejo central de sindicatos.

Cultura política
La base de toda cultura política es, naturalmente, la desaparición del analfabetismo.

Esta obra se realiza, de una parte, en los llamados "establecimientos de liquidación del analfabetismo", y de otra, en las escuelas para semianalfabetos.

De 1921 a 1927 se ha realizado la instrucción de cinco millones y medio de adultos.

Siguen las escuelas de adultos de segundo grado y los cursos de noche.

El edificio está coronado por las Universidades Obreras de noche, en las que los cursos duran de dos a tres años; en ellas se enseñan materias voluntarias, pero también disciplinas obligatorias como las ciencias naturales, económicas y sociales. En el curso de 1926-27 existían 27 Universidades obreras de noche que contenían 7.000 estudiantes.

Si nos queremos fijar de pasada en las escuelas propiamente administrativas y políticas, nos encontraremos, en el mismo año:

7.700 escuelas políticas con 192.000 alumnos.

213.000 escuelas de los soviets y del partido, con 20.000 alumnos.

13 Universidades comunistas con 6.000 alumnos.

Y en el mismo capítulo tendremos que agrupar 4.000 clubs en las ciudades.

Y, en las aldeas, 14.000 salas de lectura, 13.000 clubs y 20.000 rincones rojos.

Por otra parte, la estadística no señala la existencia de 13.000 bibliotecas fijas y 26.000 rurales móviles. Existiendo en cada una, por término medio, 3.000 libros y unos 200 lectores. Por último, vienen los cursos por correspondencia, que tenían, en febrero de 1928, 57.000 suscriptores, y los círculos de autodidaxia, cuyo número era de 7.250 y engloban a más de 120.000 miembros.

A primeros de enero de 1927 existían 1.079 casas de ediciones: 462 pertenecientes al Estado; 339, al Partido; 76, a los sindicatos; 152, a las cooperativas de edición.

Solamente 79 eran debidas a la iniciativa privada.

La empresa principal de ediciones es la titulada "Ediciones del Estado", establecida y dirigida por el Comisariado de Instrucción Pública, que ha publicado, en 1926, 53 millones de ejemplares de librería sobre un total de 180 millones. Esta cifras, en su desnudez, son el mejor argumento para replicar a las acusaciones de orientación "thermidorienne".

* * *

Este sería el lugar indicado para tratar del teatro y el cine soviéticos; pero no podría decir más que dice el Padre Doucoeur en la revista católica Etudes, del 20 de noviembre de 1928, página 416, donde se declara obligado a rendir homenaje, a propósito de las películas Potemhin y Madre, a una ciencia que sobrepasa en mucho a lo que ha visto de más emocionante en nuestros cinematógrafos. En el mismo artículo escribe, a propósito de los "stands" francés y soviético de la Exposición de la prensa de Colonia, lo que sigue:

"Confieso el dolor con que, por la noche, paseándome por las terrazas del Rin, unía aquellas dos imágenes... Allí la elegancia perfecta y muda; aquí el estremecimiento de un mundo levantado por una fe, o, al menos, por una doctrina única. Allí la contemplación tranquila del pasado; aquí el estremecimiento fogoso hacia el porvenir."

La Ciencia

A la opinión del agitador católico sobre la prensa soviética, se puede agregar la del presidente de la delegación alemana a la semana técnica de Moscú, sobre la ciencia soviética.

El profesor Matschess escribe: "Dirigidos por representantes eminentes de la ciencia, los maestros disponen de un numeroso estado mayor de colaboradores y de recursos que han producido no solamente la admiración, sino también la envidia de los sabios alemanes. Sabemos ahora que no es necesario mirar hacia América cuando se quiere hacer comprender claramente a las autoridades competentes de Alemania, que otros Estados consagran mucho más dinero a investigaciones científicas y técnicas que nosotros podemos realizar actualmente."

Este desenvolvimiento de la ciencia soviética está ligado estrechamente a la Revolución. Y es porque la Revolución ha dado el poder a otra clase, a una clase que tiene necesidad de reconstituir toda la economía en un plan determinado; y es porque los trabajadores dirigen en la U.R.S.S. las fuerzas económicas, mientras que están supeditados a ellas en el resto del mundo; y es porque la Revolución significa, según la bella expresión de Engels, "un salto del reino de la

necesidad al reino de la libertad, de la organización consciente, cuya base reside en la actividad científica."

Del régimen zarista, los Soviets no heredaron más que los institutos científicos; y aquellos institutos eran, más que nada, cuna de pedantería y centros de estudios abstractos.

En los cinco primeros años de dictadura elevó el Consejo el número a 57, de los cuales, 23 son anexos de las Universidades.

Las investigaciones de pedagogía y ciencias anejas se realizan, en cuanto a la práctica, por los institutos del Método de Educación Extraescolar y por el Método de Educación Escolar, ambos en Moscú, y en cuanto a teoría, por los institutos de Moscú y de Leningrado.

La misión principal de estos institutos es la investigación científica; pero consagran también una atención principal a la metodología de la ciencia, es decir, a la lucha contra las deformaciones de carácter burgués de la ciencia como, por ejemplo, el espiritualismo. Al lado de este espíritu científico militante, que, según la fórmula de Lunatcharsky, la ciencia sin el marxismo no es para él más que una semiciencia, el carácter principal de los institutos soviéticos es el trabajo colectivo, realizado con gran provecho por la nueva generación de investigadores científicos.

La tercera misión de los institutos consiste en ayudar sistemáticamente a la organización socialista, a la industria, a la agricultura, a los servicios del plan del Estado, a los transportes, a la higiene pública, a la organización científica del trabajo, al desenvolvimiento de las minorías nacionales.

Por último, los institutos tiene que realizar la propaganda directa de las conquistas científicas.

A los institutos están unidos los 366 museos y las grandes academias.

Uno de los establecimientos más interesantes es el Instituto de Aspirantes, donde se forman los futuros investigadores y profesores, reclutados preferentemente entre la juventud obrera y campesina.

Este instituto cuenta actualmente con 1.450 alumnos, que disfrutan becas del Estado. En cuanto al número total de trabajadores de la ciencia, llega hasta 13.000.

La Federación de Trabajadores de la Enseñanza

Estos trabajadores de la ciencia están sindicados. Están sindicados con los maestros y los profesores, con los conserjes, con los enfermeros y jardineros de las escuelas y con los empleados del Comisariado de Instrucción Pública en una Federación a la cual yo quisiera dedicar el final de mi conferencia.

La adhesión al sindicato no es obligatoria; éste agrupa a las nueve décimas partes del personal docente. Para ser inscrito, hay que pagar, como derecho de entrada, media jornada de trabajo, y la cotización es de un 2% del sueldo.

La misión del Sindicato es la defensa de los intereses económicos y jurídicos de sus miembros. El Sindicato discute y estudia con los órganos del gobierno las tarifas mínimas. Estos contratos colectivos engloban el 92% del personal. El país está dividido en un determinado número de zonas donde se atiende a la carestía de la vida. Por tanto, estos contratos no pueden satisfacernos completamente; pero el aumento del presupuesto de enseñanza garantiza aumentos ulteriores. El presupuesto de instrucción pública era de 211 millones de rublos en 1913; de 340, en 1925-26; de 433, en 1926-27. Por habitante y en rublos, se gastaba en 1913: 2,93; en 1925-26, 3,50; en 1927, 4,55.

A este presupuesto hay que agregar recursos anejos tales como la contribución de la industria de Estado (alrededor de 10 millones de rublos); las tasas para las escuelas de transporte (40 millones); los gastos de los sindicatos de las sociedades privadas; los recursos particulares de muchos establecimientos...

El trabajo semanal de los educadores es de 24 horas en el primer grado; 18 horas, en el segundo; 12 horas, en los Technicums, y 6 horas, en las Universidades.

El retiro puede realizarse después de los 25 años de servicio.

La protección de la salud está completamente asegurada: los sanatorios y las casas de reposo de la Federación han albergado, en 1928 al 7,2% los afiliados, y de éstos, solamente un 8% por cuenta propia; los demás, por cuenta de los seguros sociales de la misma Federación.

La Federación dispone de 256 clubs. El de Leningrado está instalado en el Palacio del Príncipe Yusupof, donde fue asesinado Rasputín. La Casa de los Sabios de Leningrado está instalada en un palacio vecino al Palacio de Invierno.

La Federación tiene una docena de grandes periódicos. Su casa editorial "El Trabajador de la Enseñanza" tiene un movimiento anual de fondos de 4 millones y medio de rublos.

No toquéis a la U.R.S.S.
Tal es la obra de la Revolución rusa en el dominio de la Enseñanza.

Esta obra no puede ser superada hoy, en lo que concierne a la enseñanza superior y a la ciencia. Los sabios del mundo entero que toman parte en los congresos internacionales que se celebran en la U.R.S.S.; el público mismo que ha seguido con admiración la epopeya científica del Krassin, todos saben que la ciencia y la cultura rusas viven y progresan. El 99 por ciento de los sabios de la antigua Rusia trabajan en los laboratorios y en las escuelas de la República.

Pero lo que no se sabe todavía bastante, es el heroísmo de la lucha contra el analfabetismo, la lucha por la escuela primaria, la lucha por llevar la alta cultura a las masas obreras, y contra lo que Carlos Marx llamaba el idiotismo de la vida del campo; éste es el valor enorme de la Pedagogía de la Escuela Única del Trabajo; ésta es la obra que hace algunos meses incitaba a decir al pedagogo americano Dewey, a su salida de Rusia: "Estamos asombrados de la labor de vuestros maestros."

Y, sin embargo, lo que se ha realizado es poca cosa al lado de lo que queda por realizar. El plan quinquenal de 1928-1933 hará aumentar la población de las escuelas primarias de 10 millones de alumnos a 17 millones en números redondos; aumentará los créditos para la instrucción pública de 1.000 millones de rublos a 2.800. Los gastos por habitante, de 5,71 rublos a 13 rublos. La Revue des Vivants tiene razón al tocar alarma prediciendo la catástrofe del capitalismo, si el plan quinquenal se realiza.

Muy grandes son las ambiciones de la clase a la cual Lenin dijo que era necesario elevar al maestro y la escuela a un nivel altísimo.

Pero la extrañeza y la admiración deben ceder ante la actuación en defensa de la U.R.S.S.

Precisamente en estos días en que nuestro Congreso de la enseñanza termina, los cañones del imperialismo comienzan en el Extremo Oriente a hacer fuego contra las tierras soviéticas. La burguesía se apresta a colocar a los trabajadores intelectuales al servicio de su guerra de rapiña, con ayuda de calumnias impúdicas sobre la barbarie soviética; pero nosotros sabemos muy bien que la U.R.S.S. es, por el contrario, el mundo nuevo, el país que está construyendo el socialismo. Nosotros gritaremos a todos los imperialistas: “No toquéis a la Unión Soviética”. Y nos prepararemos, por nuestra parte, a instaurar otras relaciones sociales a fin de poder renovar la escuela; y no olvidaremos nunca que el poder del Estado es el solo instrumento eficaz, y que el poder político es el que tenemos que conquistar.

[Pedagogía Proletaria, París 1930, páginas 203-217.]

1919-1929: Diez años de lucha internacional en la Enseñanza

Al servicio de la burguesía

En 1874, en el Congreso de la Enseñanza de Saint-Imier, se constituyó el primer embrión del grupo internacional de la enseñanza, el que llegó a contar con 350.000 adherentes. Su último congreso se realizó en París en 1910. La guerra imperialista le dio un golpe mortal. Bien que su importancia no fue nunca considerable, la oficina internacional se ocupaba de recoger y de publicar la documentación relativa a la situación de la escuela primaria y del personal docente, de organizar el intercambio de publicaciones y de visitantes, &c.

Al día siguiente de la guerra, toda reconstitución del viejo organismo se hizo imposible, debido a la actitud del secretario de la oficina internacional, el belga Cnudde, quien no quería, a ningún precio, sentarse a la misma mesa que los "boches" y soñaba con la formación de una "Internacional", reservada únicamente a los maestros de la entente.

Más afortunados fueron los católicos: viendo que la guerra había destruido la Asociación Mundial de Maestros, de Maestras y de Hogares de Educación Católica, fundada por ellos en Venecia en 1909, iniciaron la reconstrucción. En 1921 surgía la Sociedad de Todos los Santos, organización de lucha dirigida por los jesuitas y enteramente sometida a un Consejo superior dictatorial; en 1923 (en Constanza) la Representación de la Enseñanza en la Liga Católica Internacional: la finalidad declarada de estos grupos, –cuyo estudio es demasiado descuidado por los educadores sindicalistas– es "resistir a las tempestades de nuestro tiempo", es decir, de combatir toda tentativa de renovación social y de hacer pasar a niños, padres y educadores bajo el espantajo del papa, proclamado "el único agente de Cristo sobre la tierra y, por esta razón, el único jefe y educador infalible de todos los hombres".

La burguesía tiene directamente bajo su comando diversas organizaciones internacionales menos importantes; una de ellas es la Internacional de la Enseñanza Secundaria, que lleva a cabo una propaganda abierta por la Sociedad de Naciones entre los educadores secundarios "llamados a preparar a los niños destinados a gobernar las naciones".

Bajo los auspicios de la Oficina International del Trabajo en la Liga de las Naciones, encontramos la Liga International de la Enseñanza, que ha celebrado un Congreso en Roma, en Setiembre de 1926: ¡¡allí, bajo el alto patronato del rey Víctor Manuel y del histrión Musolini, se han discutido las Cuestiones de Educación Moral...!!

Nace la Internacional Sindical

La iniciativa de reagrupar a los trabajadores de la enseñanza sobre el terreno sindical pertenece a la Federación Unitaria de la Enseñanza de Francia. En 1919, en nuestro Congreso de Tours, Anatole France exclamaba:

"Deseo de todo corazón que bien pronto venga a reunirse en el seno de la Internacional una delegación de maestros de todas las naciones, para preparar en común una

enseñanza universal y para buscar los medios de sembrar en las jóvenes inteligencias las ideas de donde saldrán la paz del mundo y la unión de los pueblos."

En el mismo Congreso, Marthe Bigot presentaba la moción que orientaba a toda la Federación hacia el trabajo internacional.– En 1920, en nuestro Congreso de Burdeos, el "Sindacato Magistrale Italiano" enviaba una delegada, la compañera Abigáil Zanetta; una serie de cartas de Alemania, de Austria, de Bélgica y de España permitían esperar una favorable acogida; se designaba una directiva provisoria internacional y se adoptaban los principios siguientes:

"Finalidad primordial: estudio de un sistema de educación racional sobre las bases de una información internacional.

"Finalidades inmediatas: a) el pacifismo, documentos originales; b) la preparación del internacionalismo."

La preocupación sindical, sin duda alguna, no estaba claramente planteada todavía; la idea pacifista no estaba precisada y fortificada por la noción de la lucha de clases; la organización iba a disgregarse, pero el embrión de la Internacional sindical iba a vivir y a desarrollarse: nacía ya una fuerza nueva que debía envolver el mundo mostrando a la burguesía estupefacta la alianza revolucionaria del trabajador manual y del trabajador intelectual, sellada desde entonces sobre todo el globo.

Primer Congreso: París 1922. Fundación de la Internacional de Maestros

El 14 y 15 de agosto se reúne en París el Congreso de constitución definitiva; ante todo, este Congreso nos permite constatar una amplia vida internacional, probada por la presencia de delegados de cuatro naciones: Francia, España (Asociación General de Maestros), Italia y Luxemburgo (Sindicato de los Trabajadores de la Enseñanza).

En la memoria del primer Congreso –véase el boletín nº 1, del 7 de octubre de 1922– se da cuenta del debate sobre la orientación sindical, en los siguientes términos: "Se realiza un interesante debate y un cambio de ideas sobre la orientación que debe seguir la Internacional de la Enseñanza y sobre el trabajo que ella debe llevar a cabo. Finalmente se vota, por unanimidad, la autonomía de la Internacional de la Enseñanza respecto a las internacionales políticas o sindicales.

2º Congreso: Bruselas 1924. Congreso de extensión: la I.E. deviene la I.T.E.

El segundo congreso se reúne en Bruselas el 9, 10 y 11 de agosto de 1924; en él se hace constar en primer lugar, la adhesión de cuatro nuevas, secciones:

–La Central del personal docente socialista de Bélgica, con tres mil miembros.

–La Unión de Maestros de Portugal.

–La Federación de Maestros y Trabajadores de la Instrucción Pública de Bulgaria, con tres mil quinientos miembros.

–La Federación de los Trabajadores de la Enseñanza de la Unión Soviética, con quinientos veinte mil adherentes.

La organización adopta el título de INTERNACIONAL DE LOS TRABAJADORES DE LA ENSENANZA (I.T.E.), se da sus propios Estatutos, inspirados en principios firmemente proletarios y adopta orientaciones precisas sobre el papel de la Escuela y la posición del trabajador docente en la sociedad capitalista. ***Tres condiciones de adhesión, clara y nítidamente especificadas, manifiestan el carácter de organización única de lucha de clase que desde entonces ha conservado escrupulosamente la I.T.E.:***

a) Lucha de clases por la liberación de la clase obrera.

b) Lucha contra el imperialismo y contra los peligros de guerra, así como contra el fascismo mundial.

c) Reconocimiento y aceptación de la disciplina internacional.

Así quedaba sólidamente cimentada la base sobre la cual iban a colaborar, en plena fraternidad, las secciones nacionales afiliadas a la Internacional Sindical Roja y las secciones nacionales adheridas a la Internacional Sindical de Ámsterdam (Bélgica, España, Luxemburgo). De las tres condiciones expresadas, solamente la tercera necesitaba una mayor precisión. Pero, es preciso recordar que en el boletín de la Internacional, de noviembre de 1926, después de cinco años de experiencia de la "disciplina internacional", el camarada H. Clément, miembro del Comité Ejecutivo de la I.T.E. y a la vez secretario de la Sección luxemburguesa de nuestra Internacional y del partido socialista de Luxemburgo, escribía lo siguiente:

"La colaboración entre los sindicatos de maestros afiliados a Ámsterdam y a Moscú no es utópica, pues los hechos demuestran que desde hace varios años ya, los sindicatos de maestros de las dos tendencias trabajan lado a lado en el seno de nuestra Internacional en perfecta armonía y animados del único deseo de llevar a cabo una buena tarea... las divergencias de puntos de vista no han adoptado jamás un carácter personal y han sido solucionadas amigablemente. Bien que el número de colegas que se reclaman de tendencias comunistas sea preponderante, nunca hemos sido obligados a sufrir las decisiones mayoritarias. ¿Para qué turbar esta buena armonía, si mañana vendrán nuevas secciones a engrosar nuestros rangos"?

3º Congreso: París Bruselas 1925. Congreso de organización sobre el plano internacional

El 24 y 25 agosto, en París, luego el 26 y 27 en Bruselas, huyendo del Gobierno inhospitalario del Cartel de las Izquierdas de Francia, se reunieron los delegados del Tercer Congreso de la Internacional.

En este Congreso tomaron parte los representantes de siete secciones nacionales (España ausente) y asistían en total quince países, comprendidos Argelia, Túnez y Annam. Se comprueban además las vinculaciones que se esbozan entre nosotros y los Estados Unidos, el Uruguay, las Indias Neerlandesas, la China. En esta atmósfera de estrecha solidaridad internacional, se vota una resolución capital para la unidad sindical, se adopta por unanimidad una moción sobre la educación denunciando el carácter de clase de la escuela capitalista y se cumple un trabajo sindical considerable. Al mismo tiempo, dos delegaciones de maestros de Occidente visitan la Unión Soviética bajo el patronato de la I.T.E.

Para todos los educadores clarividentes y de buena fe, la I.T.E. aparecía como la Internacional sindical activa y fecunda, llamada a reunir a todos los trabajadores conscientes de la enseñanza. Desgraciadamente, a esta opinión de masa iba a oponerse durante años, la voluntad tenaz de ciertos jefes, preocupados de arruinar a la I.T.E., ensayando ya la escisión, ya la confusión.

Primeras tentativas contra la unidad

En el mes de diciembre de 1922, con ocasión del Congreso de la Paz reunido en la Haya, se proyecta la creación de un Secretariado Profesional de la Enseñanza, interior, dentro de la Internacional de Ámsterdam, sin retroceder ante la tarea de separar de la I.T.E. las secciones de Luxemburgo y de España que dependen de Ámsterdam.

Luego, en la conferencia celebrada en Osnabruck, en octubre de 1923, se decide convocar a un Congreso constitutivo de una nueva Internacional, que debía reunirse en diciembre de 1924, en Leipzig: el fracaso de la tentativa fue tal, que las invitaciones tuvieron que ser anuladas. En el verano de 1924, la Central Ámsterdamiana de Bélgica se adhiere a la I.T.E.: ¡los líderes de Ámsterdam se ven obligados a renunciar provisoriamente a la escisión!

Pero entonces se intentan otros medios de mejor éxito: sembrar la confusión. Así, del 11 al 16 de mayo de 1925 se crea en París la Federación Internacional de Funcionarios y de Maestros, organización híbrida que pretende unir a los ferroviarios con los empleados de correos y con los maestros, &c. y que se revela, desde un comienzo, incapaz de defender los intereses de los maestros (100.000 miembros maestros solamente, de los cuales 72.000 pertenecientes al Sindicato Nacional). ¡Sin titubear se había admitido a la Sociedad General de Funcionarios Públicos de Rumania, cuyo Consejo de Administración contaba cinco representantes del gobierno rumano, nada más porque el gobierno había prestado a la Sociedad una suma equivalente a un millón de francos! Que se juzgue, por este detalle, el valor sindicalista de la máquina de guerra instalada contra nuestra I.T.E.

Al fracaso de estas maniobras corresponde justamente un reforzamiento de la I.T.E.: es cierto que ella perdía su sección búlgara, diezmada por el terror y fusionada con la organización reformista de Bulgaria, pero, en cambio una sección inglesa, la Liga de los Educadores Laboristas (Teachers' Labour Ligue) se adhería a la Internacional el 29 de diciembre de 1925.

Segunda maniobra escisionista: el Secretariado Profesional Internacional

El fracaso lamentable de la Federación internacional de los Funcionarios y de los maestros, maniobra de evidente confusionismo, hacía necesaria una nueva arma contra la I.T.E. Se revino entonces a la táctica escisionista, se comenzó de nuevo el ensayo de arrancar a la I.T.E. sus secciones belga, luxemburguesa y española. El 1º de agosto de 1926, Sassembach, Secretario de la Internacional de Ámsterdam, presidía en París una conferencia en la que participaban:

–El Sindicato Nacional de Francia.

–La Volkslehrer Gewerkschaft de Alemania (Sindicato de maestros primarios: 1.000 miembros).

–La Freilehrer Gewerkschaft de Austria (Sindicato libre de maestros: 6.000 miembros).

–El Bond Holandés.

De las dos secciones invitadas a la conferencia, pertenecientes a la I.T.E., una, la de Luxemburgo, fue para invitar a las organizaciones presentes a adherirse a nuestra Internacional; la otra, la de Bélgica, no respondió a la invitación y se abstuvo.

A pesar de esta poco favorable acogida, los escisionistas, que temían las decisiones del congreso de diciembre de la central belga y que deseaban colocarla ante el hecho consumado, convocaron a una segunda conferencia en Bruselas, para el 27 de noviembre.

Como una ducha fría cayó sobre aquella asamblea la resolución del Comité Ejecutivo de la Central Belga, que "se oponía enérgicamente a la formación de organismos tales que pudieran poner en peligro la existencia y el desenvolvimiento de la Internacional existente" e "invitaba a los grupos de maestros, cuya acción está basada sobre la lucha de clases, a sumarse a las filas de la I.T.E."

Por esta vez, la maniobra escisionista había fracasado.

4º Congreso: Viena 1926. Congreso de masa y de unidad

La victoria de la I.T.E. era efectiva, después de la magnífica demostración de fuerza y de unidad que fue el Congreso de Viena, en agosto de 1926. Congreso de masas donde estuvieron representados cuarenta países, desde Annam (Camarada Vânh) hasta los Estados Unidos (camarada Dorothy Gary). Congreso de masas, Congreso sindical que se siente lo suficientemente fuerte para obligar a Austria Católica y reaccionaria a otorgar el visa del pasaporte a los delegados rusos. Congreso de trabajadores en lucha, que vota, después de un largo examen de la situación de todos los países, un programa corporativo internacional que ningún militante debería perder de vista, y cuya simple existencia demuestra terminantemente el carácter internacional de las reivindicaciones sindicales y la necesidad de una Internacional sindical; Congreso de educadores que enfocan los puntos siguientes: Escuela Moral. Escuela y Religión. Lucha contra el chauvinismo y contra el imperialismo; resoluciones pedagógicas francas y enérgicas, expresión del progreso de la filosofía revolucionaria en el seno de las Secciones de la Internacional. Y sobre todo, congreso de unidad que, por unanimidad, "lamenta

vivamente" las maniobras de escisión que se desarrollan. Congreso en el cual se presenció y se tuvo un instante de profunda emoción cuando la delegación rusa, descendiendo de un avión, entró en la sala del Congreso, siendo saludada por el camarada Peters, Ámsterdamiano, quien encontró en ese momento, un símbolo de la unidad en la presidencia del Congreso. Congreso de unidad tan imponente y tan fuerte, que al día siguiente la prensa sindicalista unitaria de Viena decía: "¡Lehret von ren Lehren!" ("A la escuela, los maestros de escuela"). "¡Obreros destrozados y paralizados por la escisión, comprended la lección que acaba de daros la Internacional Unitaria de los Trabajadores de la Enseñanza!"

Segunda maniobra confusionista: la Federación Internacional de las Asociaciones de Maestros (F.I.A.I.)

Como era ya tradicional entre los sectores de nuestros adversarios, al fracaso de la organización escisionista siguió el plan de la organización confusionista. El 25 de junio de 1926, en vísperas de nuestro Congreso internacional de Viena, nuestros colegas Lapierre y Dumas, del Sindicato Nacional de Francia, se ponían en contacto con las representantes del Deutscher Lehrerverein (Unión de los Maestros alemanes. No sindical). El 25 y 26 de setiembre del mismo año, se realizaba una conferencia en el Instituto Internacional de Cooperación Intelectual, en París, con los delegados de la National Union of Teachers (Federación Nacional de Educadores) (no sindical), la que se adhirió el 17 de noviembre. Finalmente, el 22 y 23 de abril de 1927 se celebraba en Londres la conferencia constitutiva de un organismo que agrupaba los representantes de Inglaterra, de Alemania, de Francia, de Holanda, de Suecia y de los países bálticos...: ¡La Internacional pacifista había nacido! Parece (Dumas dixit) que ella surgía fuera de todo patronato oficial, financiero o político. ¡Qué lástima que el delegado sueco –según su propia declaración– no haya podido asistir y trasladarse a Londres sino a EXPENSAS DE SU GOBIERNO! Después de la burguesía rumana, la burguesía sueca colabora así en los esfuerzos intentados contra nuestra Internacional unitaria de lucha de clase.

¿Con qué fines se pretende que ha sido fundada la F.I.A.I.? "Para establecer la colaboración pedagógica y para preparar la paz mediante la colaboración de los pueblos" dice textualmente el artículo 1º de sus Estatutos. Como si para preparar la paz la cuestión esencial fuera establecer "la colaboración pedagógica". Como si las guerras actuales no fueran, todas, guerras imperialistas, que no se abolirán sino aboliendo el imperialismo y el capitalismo, condenados –según la inolvidable expresión de Jaurès– a llevar la guerra en sus flancos, "como la nube lleva la tempestad".

La Internacional de los Trabajadores de la Enseñanza lo expresó así cuando se dirigió al Congreso de la Paz por la Escuela celebrado en Praga, en abril de 1927, bajo los auspicios de la Liga de las Naciones: "No es el niño, ni es el educador quienes darán la paz al mundo; es el puño armado del trabajador."

Sentado este principio, ¿no es evidente que lo primordial para los educadores es unirse en forma íntima, orgánica, al movimiento obrero, y esto tanto en el plano nacional como en el plano internacional? Formar una Internacional SINDICAL de la Enseñanza, pronunciándose no contra toda fórmula política y social (como lo proclama con un poco de habilidad y mucho de hipocresía el artículo 2º de la nueva organización, políticamente sometida objetivamente a la Liga de las

Naciones, justamente calificada de Peste de las Naciones) sino, al contrario, por una fórmula social, y una sola, la fórmula sindical; he aquí el único medio para los educadores de luchar eficazmente contra la guerra, ya se trate de la preparación a la resistencia efectiva, ya de acciones más modestas, tales como el boycot de los libros chauvinistas; he aquí la única fórmula que permite permanecer fiel al consejo y obedecer la insinuación de Anatole France. "Que pronto venga a reunirse dentro de la Internacional una delegación de los maestros de todas las naciones". Esto no fue sino un deseo apasionado en la boca del maestro desaparecido, pero ahora es un hecho consumado y realizado. A pesar de todas las maniobras, la Internacional obrera, sindical, de los Trabajadores de la Enseñanza existe y persistirá.

Leipzig 1928. La I.T.E. celebra sus "Jornadas Pedagógicas" y su V Congreso
Por la primera vez, en Leipzig, abril de 1928, una organización de Trabajadores de la Enseñanza, planteaba las reivindicaciones pedagógicas principales que son específicamente conformes a los ideales de la clase obrera en lucha por su emancipación.

Las "Jornadas Pedagógicas" debían ser y fueron jornadas de ciencia. Esta ciencia debía ser puesta y fue puesta al servicio exclusivo de las necesidades de nuestra clase y, en primer lugar, al servicio de la infancia proletaria.

En la Exposición Internacional, una de cuyas finalidades primordiales fue la de confrontar el desarrollo pedagógico de una ciudad alemana que pasa universalmente por ser amiga de la escuela y del progreso escolar, con el desarrollo pedagógico de la U. R. S. S. Más de cinco mil visitantes pudieron comprobar lo que es la escuela soviética, mediante los abundantes elementos de información y de apreciación; si no pudieron obtener informes directos de los delegados de la Unión Soviética, fue porque se les había rehusado el visa de sus pasaportes.

El Congreso que siguió debía ser y lo fue, un Congreso sindical concebido como un acto de lucha de clase para la defensa y la emancipación integral del proletariado.

El Congreso ratificó la adhesión de dos Secciones nacionales (la Scottish Socialist Teachers' Society y la Federación de los Trabajadores de las Escuelas Obreras de Houpeh, China) y aceptó la adhesión del Sindicato de Maestros del Uruguay.

Por la primera vez, nuestros trabajos se desarrollaron ante una enorme concurrencia: Las Jornadas Pedagógicas alcanzaron el fin propuesto: demostrar nuestra convicción general de que en el seno de la I.T.E. se estudia y se trata de dominar todos los problemas pedagógicos por el bienestar del niño proletario.

Nada de pedagogía fuera de la realidad, es decir, fuera de las clases sociales; liberación de la Escuela por la liberación del proletariado, tales son las conclusiones esenciales de las "Jornadas Pedagógicas de Leipzig".

La Memoria completa de Leipzig, bajo el título

"PEDAGOGIA PROLETARIA",

ha podido ya ser editada en francés, en alemán y en español. En el informe presentado ante el V Congreso, la I.T.E. ha estimado de su deber demostrar, por la existencia de sus 39 secciones nacionales, grupos y comités de Amigos de África, América, Asia, Australia y Europa, la vaciedad, la inanidad de una Internacional "europea" (como la F.I.A.I. y el S.P.I.).

Nuevos asaltos contra la Internacional Roja de la Enseñanza

El boletín de la I.T.E. (marzo-abril 1927) ha reproducido los fragmentos de una carta de Sabline a De Giers, de fecha 15 de diciembre de 1926, carta hecha pública con gran sorpresa de su autor como de su destinatario: ambos son antiguos embajadores del zar Nicolás II, y las relaciones de Sabline con el Ministro del Interior de su Majestad Británica son bastante bien conocidas. ¡Quien hubiera podido pensar que tales personajes se preocupaban de la I.T.E.! Y, con todo, la carta en cuestión es de las más explícitas. "La idea de organizar la propaganda contra la Internacional Roja de la Enseñanza me parece particularmente interesante. Es evidente que los métodos de esta propaganda deberían adaptarse en todas partes a las condiciones locales y, por lo menos en Inglaterra, deberá operar sobre la opinión pública por intermedio de la prensa del país y de los amigos que allí contamos."

En Ginebra, sede de la Liga de las Naciones, de la Oficina Internacional del Trabajo, de la Oficina Internacional de Educación; en Ginebra, allí donde en julio de 1929 se celebrará el IV Congreso de la World Federation of Education Associations (W. F. E. A.) se ha instalado también la Oficina permanente de la Entente Internacional contra la III Internacional, 13, rue de la Corraterie. En una de las recientes publicaciones de esta oficina (Cuadros de las organizaciones soviéticas que trabajan por la revolución en todos los países) se incluye, en cuatro oportunidades, a la I.T.E.

De todos los lados, la contra-revolución llama, pues, a la lucha contra nosotros. No se puede negar que ella ha sido obedecida.

El 24 de marzo de 1929, cediendo a la presión escisionista ejercida, desde hace varios años –como lo hemos demostrado más arriba,– por la Internacional de Ámsterdam, el Comité Nacional de la Central Socialista belga ha votado la desafiliación de la I.T.E. por 2.207 votos contra 1.253, con 60 abstenciones. El congreso precedente de diciembre 1928 no había discutido sobre el fondo de las cuestiones internacionales sino solamente sobre su inscripción en el orden del día de la sesión del Comité Nacional; pero, en el seno de este Comité Nacional, la discusión misma ha sido ahogada por la nueva mayoría que no ha permitido a la minoría unitaria sino rápidas "explicaciones de voto", sin debate. Fuera de los alegatos rituales sobre el carácter "comunista" de la I. T. E, no se ha aportado ninguna prueba, ninguna demostración.

La falsedad de estos alegatos había sido reconocida ya, desde hace tiempo, por el mismo secretario del S.P.I. (Secretariado Profesional Internacional) de Ámsterdam, en la reunión general de esta organización en Viena, en diciembre de 1928, en donde se vio obligado a hacer la siguiente declaración, que figura en el proceso verbal oficial de la sesión: "Decir que la I.T.E. es comunista... es insuficiente: decirlo es una cosa, probarlo es otra."

En cuanto a la presión mecánica de Ámsterdam, ni siquiera es disimulada por la prensa social-demócrata; testimonio evidente, el diario de Madrid, El Socialista, que da cuenta de los acontecimientos en estos términos: “Los maestros belgas se han visto obligados, por disciplina, a separarse de la I.T.E.”

El mismo día en que nuestros colegas socialistas abandonaban la I.T.E. para obedecer a la presión de la Internacional de Ámsterdam y a las maniobras del Partido Obrero Belga (al cual se hallan afiliados igualmente) ellos han tenido que protestar oficialmente contra el abandono de su defensa –tanto desde el punto de vista de sus intereses materiales como en lo que se refiere a sus justas libertades– por parte de los representantes responsables de aquel Partido.

Hay, sin duda, una victoria obtenida el 24 de marzo de 1929, pero ésta es una victoria de las fuerzas del capital y de la contra-revolución que quieren impedir a todo precio la realización de la unidad obrera y que la sabotean donde quiera que haya sido realizada.

Es una victoria que hace el juego de la burguesía y de la reacción, cada vez más cínica.

Es una victoria que servirá en particular a la ofensiva contra la situación material y contra los derechos morales y jurídicos del personal docente. Es una derrota de la central de los maestros belgas. Es una derrota de los obreros belgas.

La I.T.E. avanza

Al mismo tiempo que recibíamos la comunicación de la separación de la Sección belga, recibíamos también una serie de informaciones sobre el desenvolvimiento de nuestros Grupos y sobre el trabajo de nuestros corresponsales en los países siguientes: Japón, Australia, África Austral, el Paraguay.

La I.T.E. es la única Internacional de la Enseñanza que agrupa en su seno a los maestros de los países coloniales y semi-coloniales. Por esta razón Lapierre, dirigente de la F.I.A.I. la acusa de querer oponer criminalmente dos civilizaciones, la una contra la otra, la oriental y la occidental (Asamblea de los maestros de Tours, 1927). Otros dirigentes pequeño-burgueses del movimiento de la enseñanza se divierten riendo de nuestros esfuerzos para llamar a nuestras filas al personal chino, por ejemplo. No les opondremos, por nuestra parte, sino un texto, la carta de Liu-Yeng-Chi, maestro primario, antiguo secretario de nuestra sección china: “Me siento orgulloso de recibir la misión de organizar, lo más pronto posible, a los maestros, en China, con el fin de realizar nuestra tarea común y hacer factible nuestra colaboración con la Internacional. Considero y estoy persuadido de que mi deber estricto es trabajar en este sentido. Yo haré todo lo posible por obtener éxito, pero, en este momento, es casi imposible hacer algo. Tan luego como las fuerzas militares reaccionarias hayan sido abatidas, consagraré todo mi tiempo a esta tarea. Saludos revolucionarios. (firmado) Liu-Yen-Chi”.

Los traidores de Europa pueden sonreír de esta carta. Su autor fue ahorcado por los agentes del imperialismo a quienes ellos sirven, antes de que esta carta hubiese llegado a nuestras manos.

La I.T.E. no solamente es la única Internacional que defiende a los coloniales; es también la única que tiene un Programa Corporativo Internacional para los jóvenes y para los maestros-alumnos y la única en cuyo seno funciona una Comisión Internacional de Mujeres.

* * *

Ella denuncia sin debilidad a las otras organizaciones internacionales de la Enseñanza: Federación Mundial de las Asociaciones Pedagógicas (San Francisco) abiertamente creada y sostenida con los dólares de los grandes capitalistas yanquis, agente del imperialismo norteamericano, Federación Internacional de las Asociaciones de Maestros (Londres) organización burguesa y francamente reaccionaria a sueldo del bloc anglo-francés, que en su Congreso de Bellinzona (1929) ni siguiera adoptó la moción del delegado checo Vlasak sobre la escuela laica y preconizó la escuela interconfesional, es decir la enseñanza religiosa dentro de la escuela, en fin, el Secretariado Profesional de Ámsterdam, simple sucursal de la organización burguesa precedente, para el uso de los maestros de tendencia sindicalista: no se olvidará, en efecto, que, a pesar de la prohibición de pura forma emitida por la autoridad suprema del S.P.I. en Viena, en 1928, una serie de asociaciones del S.P.I. han permanecido o han devenido miembros adherentes de la F.I.A.I. como sucede con el Sindicato Nacional de Francia, con el Bond Holandés, con el centro vienés del Sindicato Austriaco. No se olvidará tampoco que esta vinculación entre la Internacional que se llama “neutra” y el Secretariado que se quiere denominar de “lucha de clase” se hace exclusivamente en beneficio y provecho de la primera de estas organizaciones; esto es tan evidente que los temas mismos de los Congresos de uno y otro son prestados por el S.P.I. a la F.I.A.I. (abril 1929).

La línea de demarcación entre el movimiento burgués y el movimiento sindical del personal docente pasa, sin duda alguna, entre la I.T.E. de un lado, y todas las demás organizaciones, del otro. En 1929, la I.T.E. queda sola luchando contra la guerra, el fascismo y el capitalismo, sobre un terreno de clase. Ella ha sido y permanece siendo la Internacional Sindicalista Única de los educadores. Ella no ha faltado a la tarea que se impuso en 1919. En el próximo Congreso de la Sección francesa, en agosto de 1929, la I.T.E. podrá dar cuenta estricta de su misión. Ella os invita a todos a saludar este Congreso de su décimo aniversario.

El Secretariado general.

[Pedagogía Proletaria, París 1930, páginas 219-227.]

Estatutos de la Internacional de los Trabajadores de la Enseñanza

(Adoptados en el Congreso de Bruselas, 1924, y revisados en el Congreso de Viena, 1926)

I. Preámbulo.

Artículo. 1. En todos los países en que domina el capitalismo, éste ha transformado la ciencia en una mercancía accesible a pocas gentes. Las masas obreras se encuentran así automáticamente excluidas de la categoría de personas que tienen la posibilidad de adquirir los conocimientos necesarios para la organización y la dirección de la economía, del Estado y de la enseñanza.

[]

Art. 2. La escuela de la sociedad capitalista sirve, ante todo, los intereses de las clases poseyentes, de una parte con objeto de formar una capa aislada de privilegiados capaces de dirigir la sociedad burguesa, de asegurar el funcionamiento de su engranaje y de hacer respetar sus prerrogativas; por otra parte con objeto de mantener a la inmensa mayoría del pueblo en el estado de masa sojuzgada intelectualmente y como instrumento ciego del capitalismo.

[]

Art. 3. En tal sociedad, los maestros no solamente no pueden ser los portadores de una cultura superior entre la juventud, sino que caen ellos mismos en una dependencia intelectual con respecto a la sociedad burguesa y se transforman en funcionarios burócratas y en mercenarios mal pagados al servicio del capital y de su Estado.

[]

Art. 4. La liberación de los trabajadores de la enseñanza de su situación miserable, tanto desde el punto de vista material como del intelectual, está orgánicamente ligada a la liberación de la escuela popular del servilismo a que la somete el capital y a su transformación en un verdadero taller de cultura para el conjunto de la humanidad. Sólo la revolución social es capaz de crear una escuela libre y educadores libres al mismo tiempo que de libertar a las masas laboriosas. Sólo la clase laboriosa está interesada de una manera efectiva y durable en la renovación de los métodos actuales de enseñanza.

[]

Art. 5. Así, la lucha de los trabajadores de la enseñanza por el mejoramiento material e intelectual de su situación no tendrá eficacia alguna si es únicamente una lucha con el fin de obtener ciertos privilegios en el seno de la sociedad capitalista. Tan sólo será eficaz mediante una lucha activa por la transformación social realizada en colaboración con la clase obrera organizada.

[]

Art. 6. Por consiguiente, los educadores no deberán luchar solamente por obtener ventajas económicas y por los intereses estrechamente profesionales, sino que deberán luchar, igualmente, contra la dominación de la ideología capitalista en la escuela, particularmente contra la glorificación nacionalista e imperialista de la guerra, contra la dominación del clericalismo en la escuela y por la solidaridad de las masas obreras sin distinción de razas ni de nacionalidades.

[]

La lucha de los educadores deberá ligarse a la lucha en favor de una transformación radical de la enseñanza, que haga todas sus instituciones accesibles a las masas laboriosas. Debe ser una lucha por la aplicación de los mejores métodos de enseñanza científica y por la alimentación y la asistencia médica gratuitas para los niños.

II. La Internacional de los Trabajadores de la Enseñanza (París).

Art. 7. Para luchar eficazmente en favor del mejoramiento de la situación material, jurídica e intelectual de los trabajadores de la enseñanza, es necesario agrupar todas las organizaciones nacionales de trabajadores de la enseñanza, que obran en el terreno de la lucha de clases, en una organización internacional.

Art. 8. Esta organización internacional es la Internacional de la Enseñanza que existe desde 1920-1922, titulada desde ahora: «Internacional de los Trabajadores de la Enseñanza».

III. Tareas de la Internacional de los Trabajadores de la Enseñanza.
Art. 9. Sus tareas son:

a) La coordinación y el control de la lucha en las diferentes organizaciones nacionales afiliadas a la unión internacional, y la elaboración de directivas comunes para su estrategia y su táctica.

b) En los países en que no existe todavía organización de maestros que reconozca los principios indicados, es preciso despertar la conciencia de clase en el seno de las organizaciones profesionales y luchar por hacerlas adherir a la Internacional de conformidad con los principios de ésta.

c) Demostrar claramente, al reunir y publicar los materiales sobre la situación material, intelectual y jurídica de los educadores de los diversos países, sobre la política escolar del Estado y sobre el movimiento en favor de la reforma escolar, que el capitalismo, en todos los países en que domina, sojuzga a la escuela y a los educadores y los explota en su beneficio.

d) El estudio de la cuestión de la escuela única laica del trabajo.

e) Relacionar a los educadores de los diferentes países y establecer un cambio de opiniones entre ellos por medio de la publicación de boletines, la organización de conferencias, de discusiones y de excursiones científicas.

f) Reforzar la solidaridad internacional por medio de la organización de acciones internacionales de los educadores, para sostener a las diferentes organizaciones y a los camaradas que luchan en condiciones particularmente difíciles.

g) Combatir, en contacto con todas las organizaciones proletarias de clase, contra el imperialismo y contra todos los peligros de guerra, así como contra el fascismo internacional.

IV. Condiciones de adhesión.
Art. 10. Podrán pertenecer a la Internacional de los Trabajadores de la Enseñanza todas las organizaciones nacionales que reconozcan los principios siguientes o cuyos estatutos y acción se inspiren en estos principios:

a) Lucha de clase para la liberación de la clase obrera.

b) Lucha contra el imperialismo y contra los peligros de guerra, así como contra el fascismo internacional.

c) Reconocimiento y aceptación de la disciplina internacional.

Art. 11. En los países en que no existe Sección afiliada a la Internacional de los Trabajadores de la Enseñanza, se podrá aceptar la adhesión de miembros aislados que reconozcan los principios enunciados más arriba. Esos miembros deberán hacer el trabajo de propaganda en su país.

V. Órganos de la Internacional de la Enseñanza.
Art. 12. La Internacional de los Trabajadores de la Enseñanza tiene tres órganos:

a) El Congreso internacional.

b) El Comité ejecutivo.

c) El Secretariado general.

Art. 13. EL CONGRESO.

a) El Congreso es el órgano supremo de la Internacional de los Trabajadores de la Enseñanza y se reúne todos los años.

b) Los Congresos fijan los principios generales de la Internacional, su programa, su táctica y sus estatutos; designan la residencia del Secretariado general y nombran sus miembros, así como los del Comité ejecutivo, entre los candidatos presentados por las secciones nacionales.

c) El Congreso nombra una Comisión revisora compuesta de tres miembros, encargada de controlar la contabilidad del secretario general y de presentar un informe al Congreso.

d) A falta de una decisión especial del Congreso, el Comité Ejecutivo fija el lugar y la fecha del Congreso siguiente.

e) Podrán convocarse Congresos extraordinarios por el Secretariado general, en virtud de decisión del Comité Ejecutivo, o a propuesta de la tercera parte, al menos, de todas las Secciones afiliadas.

f) Cada Sección tiene derecho en el Congreso a uno o varios mandatos, a saber:

1 mandato por menos de 1.000 miembros.

2 mandatos de 1.001 a 10.000 miembros.

3 mandatos por más de 10.000 miembros.

g) Los miembros aislados pueden participar en los Congresos con voz consultiva.

Art. 14. EL COMITÉ EJECUTIVO.

a) El Comité ejecutivo se compone de 11 miembros: los tres miembros del Secretariado y 8 miembros elegidos por el Congreso a propuesta de una comisión especial.

b) El Comité ejecutivo dirige el trabajo de la Internacional de un Congreso al otro y es responsable ante este último.

c) El Comité Ejecutivo se reúne, por los menos, dos veces por año.

d) El Congreso nombra tres miembros suplentes.

e) «Aditamento» El Comité ejecutivo define las atribuciones de los secretarios y reparte entre ellos los trabajos consecuentes con las decisiones de los Congresos.

Art. 15. SECRETARIADO GENERAL.

a) El Secretariado general se compone de tres personas: el secretario general y otros dos secretarios.

b) El Secretario general dirige, conforme a las decisiones de los Congresos internacionales y del Comité ejecutivo, todo el trabajo de la Internacional; publica todos los meses el órgano oficial en cuatro lenguas (alemán, español, francés e inglés) y representa a la Internacional, así como al Comité ejecutivo.

VI. La Cotización.

Art. 16. Las cotizaciones son percibidas por la Sección afiliada y enviadas, todos los trimestres, al Secretariado general.

La cotización es de 0,50 francos-oro por miembro, para las Secciones de menos de 10.000 miembros: el 5% de la cotización anual con un mínimo de 1.500 francos-oro por año para las Secciones de 10.000 miembros o más.

VII. La Caja internacional de combate y de solidaridad.
Art. 17. Para luchar eficazmente por el mejoramiento de la situación material y jurídica de los trabajadores de la Enseñanza, así como contra todos los ataques dirigidos contra los educadores, el Comité ejecutivo organizará de una manera minuciosa una «Caja internacional de combate y de solidaridad» que no será, sin embargo, dirigida por el Secretariado general.

VIII. El Boletín.
Art. 18. La Internacional de los Trabajadores de la Enseñanza publica su órgano mensualmente en cuatro lenguas (alemán, español, francés e inglés).

Art. 19. Cada Sección encarga de las relaciones con el Secretariado general a un miembro de su Comité ejecutivo, que hará un informe al Secretariado general y al Comité ejecutivo, cada dos meses, y un informe especial en caso de urgencia.

IX. Exclusiones de la Internacional.
Art. 20. La Secciones que no apliquen las decisiones del Congreso o que no se sometan a las instrucciones de Secretariado general podrán ser excluidas por decisión del Comité ejecutivo. Esta decisión deberá ser adoptada por una mayoría de los dos tercios de miembros del Comité ejecutivo.

Art. 21. Si las decisiones de la Internacional no son aplicadas por los órganos de una Sección nacional, el Comité ejecutivo se dirigirá a los miembros de la Sección en cuestión, convocará eventualmente una Conferencia nacional, tratará de resolver el conflicto existente. Sólo cuando una Conferencia nacional se haya pronunciado sobre la cuestión en litigio el Comité ejecutivo podrá decidir la exclusión.

Art. 22. El Comité ejecutivo podrá igualmente excluir los miembros aislados.

Art. 23. En los dos casos (exclusión de una Sección nacional o de un miembro aislado), el Congreso siguiente podrá confirmar o revocar la decisión del Comité ejecutivo.

[Pedagogía Proletaria, París 1930, páginas 229-233.]